

REPENSAR LA EDUCACIÓN FÍSICA ACTUAL:
**REFLEXIONES EPISTOMOLÓGICAS DESDE
LA TEORÍA CRÍTICA DECOLONIAL**



Temas & Remas

Daniel Ignacio Osorio Salguero

Tesis de grado

1



**UNIVERSIDAD
LIBRE®**

Repensar la Educación Física Actual: reflexiones epistemológicas desde la teoría crítica decolonial

Daniel Ignacio Osorio Salguero

Universidad Libre
Facultad de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Educación Básica con énfasis
en Educación Física, Recreación y Deportes
Bogotá D. C.
2013



Temas & Remas

Repensar la Educación Física Actual:
reflexiones epistemológicas
desde la teoría crítica decolonial

Daniel Ignacio Osorio Salguero

Trabajo de Grado
para optar al título de Licenciatura
en Educación Básica con énfasis
en Educación Física, Recreación y Deportes

Asesor
Javier Guerrero-Rivera
Docente investigador
Director del Grupo de Investigación
Interculturalidad, Decolonialidad y Educación

Universidad Libre
Facultad de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Educación Básica con énfasis
en Educación Física, Recreación y Deportes
Bogotá D. C.
2013

Osorio Salguero, Daniel Ignacio

Repensar la educación física actual: reflexiones epistemológicas desde la teoría crítica decolonial / Daniel Ignacio Osorio Salguero; Javier Guerrero-Rivera asesor. -- Bogotá : Universidad Libre, 2016.

104 p.: il.; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-8981-09-3

1. Educación física – Enseñanza - Historia 2. Educación física – Higiene 3. Educación física - Investigaciones I. Guerrero Rivera, Javier

372.86

Catalogación en la Fuente – Universidad Libre. Biblioteca

© Osorio Salguero, Daniel Ignacio, 2016

© Facultad de Ciencias de la Educación, 2016

© Universidad Libre, 2016

ISBN IMPRESO 978-958-8981-09-3

ISBN DIGITAL: 978-958-5466-30-2

Queda hecho el depósito que ordena la ley.

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin la autorización previa y por escrito de los titulares del *copyright*.

Editorial: Universidad Libre

Coordinación editorial: Luz Bibiana Piragauta Correa

Edición Académica: Sandra Patricia Rodríguez González

Correo-e: comunicaciones@unilibre.edu.co

Calle 8 No. 5-80, TEL: 3821000, Bogotá D.C.

Impreso en Colombia en los talleres gráficos

Diseño y diagramación:

Editorial Kimpres SAS

Calle 19 sur No. 69c - 17

PBX: +57(1) 4136884

www.kimpres.com

Esta obra está cofinanciada por el Fondo de Publicaciones de la Universidad Libre

Bogotá D.C., Colombia 2016

Printed in Colombia



**UNIVERSIDAD
LIBRE®**

DIRECTIVAS

PRESIDENTE NACIONAL

Jorge Orlando Alarcón Niño

VICEPRESIDENTE NACIONAL

Jorge Enrique Gaviria Liévano

RECTOR NACIONAL

Fernando Enrique Dejanón Rodríguez

SECRETARIO GENERAL

Floro Hermes Gómez Pineda

CENSOR NACIONAL

Antonio José Lizarazo Ocampo

DIRECTOR NACIONAL DE PLANEACIÓN

Omeiro Castro Ramírez

**DIRECTOR NACIONAL
DE INVESTIGACIONES**

José Helvert Ramos Nocua

PRESIDENTE SECCIONAL

Julio Roberto Galindo Hoyos

RECTOR SECCIONAL

Jesús Hernando Álvarez Mora

**DECANA FACULTAD
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Marleny Aguirre Chica

DIRECCIÓN DEL PROGRAMA

Sandra Liliana Amaya Alejo



Presentación

*“Enseñar no es transferir conocimiento,
sino crear las posibilidades para su propia construcción.*

*Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña
aprende a aprender”*

Paulo Freire (1921-1997)

En el marco de la Acreditación Institucional, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, presenta a la comunidad científica y académica la Serie de Trabajos de Grado Meritorios: ***Temas y Remas***.

Esta serie se constituye como un espacio vital para la visibilización de los ejercicios investigativos de nuestros estudiantes de pregrado y posgrado que por su calidad e innovación han recibido la mención de meritorio.

La denominación de la Serie ***Temas y Remas*** se decidió tras una larga discusión en una reunión del Comité Editorial una vez tuvimos los resultados de los pares evaluadores; decidimos emprender esta que, al comienzo, parecía una promesa editorial. Cabe recordar que Tema y Rema, son dos conceptos que inicialmente trabajaron los lingüistas Danes, Mathesius y Firbas, pertenecientes a la Escuela de Praga, y luego autores como Halliday y van Dijk los retomaron para dar cuenta del análisis del texto informativo. Según lo señala

Annette Becker (2002), estos conceptos se han empleado para describir la estructura del enunciado en contexto, a saber, el tema, dice la autora, corresponde a lo que intuitivamente se expresa de lo que se habla y el rema es lo que se dice del tema (tópico y comentario, en otras corrientes teóricas). Por su parte, el Instituto Cervantes, menciona al respecto que el tema se relaciona con la información conocida (el hablante cree que el oyente sabe de qué le hablan) y rema con la información nueva (información que el hablante cree no conocida por el oyente). Menciona también que Firbas (1971), introdujo el término *dinamismo comunicativo* a esta dicotomía para superar su reduccionismo y pensar estos conceptos “como los polos de un continuo informativo”. De ahí que esta serie tienda a cumplir con los objetivos no sólo de informar a la comunidad académica sobre los avances de investigación que se irán consolidando, los alcances de la misma, las innovaciones en las prácticas pedagógicas, sino que pretende plantear mecanismos posiblemente metodológicos, teóricos y prácticos para crear una conciencia crítica frente a nuestro quehacer educativo para accionar desde allí, una progresión ya no sólo temática (Danes y Combettes), sino humana de nuestro ser.

La publicación de estos seis Trabajos de Grado constituye además el cumplimiento del Reglamento Estudiantil de la Universidad Libre tal y como se menciona textualmente en el Artículo 72 (Modificado Acuerdo No. 07 de nov. 28/06). Numeral 12. *Mención de meritorio o laureado del trabajo de grado, en cuyo caso se requiere el concepto favorable y unánime de un jurado de tres profesores designados por el Comité de Unidad Académica, previa solicitud del Director del Centro de Investigaciones. Esta distinción dará derecho a la publicación del trabajo por parte de la Universidad. El estudiante cederá los derechos materiales de autor a la Institución.* En efecto, cada uno de los trabajos de grado fue sometido a la evaluación por pares expertos y sólo aquellos que por unanimidad recibieron la recomendación de meritorio conforman los primeros títulos de la serie que aquí presentamos. Estamos completamente seguros de que este es el primer paso para consolidar, entre nuestros colegas

y estudiantes, una serie de proyectos investigativos innovadores en el área de las Ciencias Sociales y Humanas.

La iniciativa de hacer realidad este nuevo reto editorial por parte de los docentes asesores; la expectativa de los estudiantes de ver publicada su “*opera prima*”, surgió en el Centro de Investigaciones Educativas y fue acogida por parte de la anterior decanatura, a la cabeza del Doctor Rafael Rodríguez Rodríguez. Tanto la Dirección del Centro como el Comité Editorial de la Facultad se dieron a la tarea de acompañar tanto a los colegas asesores como a sus estudiantes para lograr este propósito científico-académico que hoy nos colma de orgullo. De igual manera, reiteramos nuestro sentimiento de gratitud por todo el apoyo y la gestión de la actual Decana, Doctora Marleny Aguirre Chica, para ver convertido en realidad este reto que nos planteamos hace ya más de dos años.

Esta nueva serie ***Temas y Remas***, debe también reconocer la labor de los colegas asesores de las seis publicaciones que la constituyen ya que sin su compromiso, dedicación y trabajo silencioso no sería hoy una feliz realidad. A ellos: Diana María Rodríguez, Laura Consuelo Benítez, Natalia Pérez, Evaldo Rafael Rubio, Javier Guerrero-Rivera y Edgar Ávila Gil, gracias por creer firmemente en el talento de nuestros estudiantes y por sembrar en ellos el gusto por la investigación en educación.

A todos nuestros estudiantes autores de sus trabajos de grado, podemos manifestarles que hemos cumplido con el compromiso de enaltecer su constancia y fe en nuestra labor de enseñar.

Por último, es necesario reiterar a toda nuestra comunidad unilibrista que somos conscientes y partidarios de una nueva nación donde la educación, el conocimiento y la cultura sean los estándares para la paz.

Sandra Patricia Rodríguez González
Directora Centro de Investigaciones Educativas
Universidad Libre -Seccional Bogotá-.

Dedicatoria

*A mi familia, a mis amigos y amigas,
a los que están, y a los que ya se han ido
pero que nunca olvido.*

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer al profesor Javier Guerrero-Rivera, quien ha sido un guía y con su conocimiento y experiencia ha contribuido significativamente durante los últimos tres años en la construcción de la presente investigación; asimismo, por su apoyo académico/profesional y por los lazos de amistad que se han construido y seguirán construyéndose más allá de las paredes universitarias.

En segundo lugar, a mis compañeros del Semillero de Investigación “Interculturalidad, Decolonialidad y Educación” de la Universidad Libre, pues las discusiones y debates académicos abordados me han permitido reflexionar sobre las implicaciones que tiene ser un profesor comprometido con la transformación social de Colombia; además, a través de esos espacios he tenido la posibilidad no solo de replantear prácticas educativas y académicas, sino también de repensarme como sujeto.

Finalmente, quisiera agradecer a todas aquellas personas con las cuales he compartido diversos espacios académicos y que de alguna manera me han ayudado en estos años en la Universidad Libre.



Contenido

Resumen ejecutivo	19
Introducción	21
1. Descripción del problema	23
2. Antecedentes de la investigación.....	29
3. Justificación	39
4. Pregunta de investigación	41
5. Objetivos.....	43
5.1. Objetivo general	43
5.2. Objetivos específicos.....	43
6. Marco teórico	45
6.1 La colonización del cuerpo/sujeto: aportes de la sociedad occidental y la educación física	45
6.1.1 La filosofía griega y el deporte moderno	47
6.1.2 El deporte escolar: orígenes e implicaciones.....	53
6.1.3 La salud y la higiene como estrategias de la colonia española	60
6.2 El pensamiento crítico decolonial	71

6.3	La otra educación física y la superación del vestigio colonial	74
6.3.1	El cuerpo/sujeto en la clase de educación física: la recepción de la otredad y la alteridad	74
6.3.2	Prácticas decoloniales: el juego y la receptividad generosa	78
6.4	Marco legal	84
7.	Diseño metodológico	85
8.	Aportes y conclusiones de la investigación	91
	Referencias.....	95



Resumen ejecutivo

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito establecer una serie de reflexiones epistemológicas que permitan evidenciar una perspectiva/enfoque alternativa para la educación física actual. Dicho propósito nace por la recurrente aparición de discursos/prácticas que perpetúan comportamientos de discriminación, racismo, sexismo y violencia en los escenarios escolares, obviando los diferentes esfuerzos que entidades como la ONU, la Unesco y la Unicef han realizado para la superación de dichos comportamientos en el ámbito educativo.

Estas prácticas/discursos sustentadas en categorías como la higiene, la salud, el deporte, la división mente/cuerpo, la concepción del cuerpo/máquina, entre otras, tienen su origen en diversas épocas de la humanidad y se han perpetuado a lo largo del tiempo. ¿Cómo? En primer lugar, transformándose en categorías novedosas de la educación física como la salud corporativa, los gimnasios, el alto rendimiento, entre otros, y en segundo lugar, naturalizándose en las universidades a través de los pénsumes o de los proyectos e investigaciones, para finalmente convertirse en vestigios arraigados en los escenarios socioeducativos colombianos.

Por tal motivo, esta investigación da cuenta, mediante un proceso hermenéutico de revisión documental, de: 1) el origen de las prácticas/discursos higienistas, de salud y deportivizadas; 2) la incidencia de dichas prácticas/discursos en los cuerpos/sujetos; 3) las tendencias pedagógico-didácticas actuales de la educación física; y 4) evidenciar la necesidad de repensar las prácticas escolares de la clase, a partir de las experiencias concretas con niños y jóvenes en la escuela real, utilizando como base epistemológica la teoría crítica decolonial.

En síntesis, se pretende hacer un proceso interpretativo de los fundamentos epistemológicos de la perspectiva decolonial y su escenificación en las prácticas, lo cual supone una “ruptura con las dinámicas raciales, así como las concepciones de género y sexualidad que inhiben la interacción generosa entre sujetos” (Maldonado, 2007, p. 156), esto con la finalidad de visualizar otra educación física.

Palabras clave: decolonización, deporte, educación física, higiene, juego, salud.



Introducción

La Educación Física como asignatura en el sistema educativo colombiano nace en la época inmediatamente posterior a los procesos independentistas colombianos, aunque ya se había referenciado sobre la importancia de la actividad física durante la época colonial.

A partir de dicho periodo se puede encontrar que categorías como la salud y la higiene estaban estrechamente relacionadas con la educación física: en esa época la higienización del indígena y la cultura de la salud para mantener el orden político del Imperio eran labores de las cuales el Estado se preocupaba. Luego del periodo colonial se originó el fenómeno deportivo en el mundo y se engranó en los sistemas escolares del país durante el siglo XX. No obstante, es de vital importancia identificar la incidencia que estas prácticas han tenido sobre las personas.

En ese sentido, categorías como el deporte, la higiene y la salud se han naturalizado con el tiempo y fueron ampliamente abordadas desde distintos enfoques para la educación física actual. Cabe aclarar que el propósito del trabajo no es eliminar las prácticas/discursos descritas, sino identificar y replantear las aproximaciones que desde la educación física se realizan y que han perpetuado con los procesos de discriminación nacidos en el seno de la Colonia.

Por esto, para poder entender cómo se han naturalizado estas prácticas en el siglo XXI, se analizaron diversas investigaciones en algunas universidades colombianas que buscan el mejoramiento de las técnicas específicas de los deportes o que determinan la importancia del alto rendimiento deportivo. Esto ha logrado desvirtuar los alcances de la educación física, convirtiéndola en una asignatura instrumentalizada, preocupada por el perfeccionamiento de las destrezas y técnicas. Asimismo, durante la Práctica Pedagógica de la Universidad Libre llevada a cabo en el Colegio El Tabora se pudieron observar comportamientos violentos excluyentes, racistas, sexistas, recurrentes en las prácticas deportivas y que se encuentran cada vez más arraigados y naturalizados en el aula.

Por tal razón, se hace necesaria una reflexión sobre dichas prácticas, con el objetivo de poder plantear una perspectiva epistemológica alternativa que permita repensar la educación física actual, trascendiendo y desprendiéndose de prácticas que mantienen en el aula la discriminación y la violencia.

El presente trabajo estuvo asesorado por el profesor Javier Guerrero Rivera*, director del Grupo de Investigación Interculturalidad, Decolonialidad y Educación, adscrito al Departamento de Humanidades e Idiomas, Facultad de Ciencias de la Educación. La investigación se enmarca en los propósitos del grupo y del semillero en otredad.

* Candidato a doctor del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas, magister en Lingüística Española, Licenciado en Lingüística y Literatura. Investiga problemáticas relacionadas con el racismo y la discriminación, interculturalidad, oralidad, lectura y escritura críticas, análisis crítico del discurso, entre otros.



1. Descripción del problema

Para contextualizar la problemática, en primer lugar, se presentan algunas evidencias recopiladas, por medio de varios instrumentos, del proceso de la Práctica Pedagógica durante el año 2012; en segundo lugar, se ofrecen algunos argumentos relacionados con las vivencias como docente en formación en el área de la educación física, y, finalmente, se sintetizan varios planteamientos que dan cuenta de la manera como la educación física ha sido abordada en el contexto colombiano.

Esta investigación surgió en el escenario de la Práctica Pedagógica en la Institución Educativa Distrital (IED) El Tabora sede B, institución oficial ubicada en la zona urbana de Bogotá, localidad de Engativá, Carrera 78A N.º 76-10. Allí se encuentran los niveles educativos de Preescolar y Básica Primaria calendario A, lo cual significa que los estudiantes acuden a la institución entre las 7 a. m. y las 12 m. La institución hace parte de los colegios con los que la Universidad Libre tiene convenio para el desarrollo de la cátedra Práctica Pedagógica y Proyecto Investigativo.

La zona está caracterizada por ser de gran movilidad comercial. Allí encontramos una amplia gama de negocios de toda índole, espacios abiertos como parques y humedales, iglesias y vías arterias de Bogotá.

La muestra de la población fue el curso 403, situado en el ciclo 3 del sistema educativo distrital. Dicho curso tenía una intensidad

horaria para la clase de Educación Física de una hora y media, una vez por semana. Los encuentros se realizaban los días jueves entre las 10 a. m. y las 11:30 a. m.

El curso estaba conformado por 32 niños y niñas con edades que oscilaban de los 9 a los 12 años. La mayoría de los estudiantes vivían en barrios cercanos a la institución y se encontraban en los estratos socioeconómicos 2 y 3.

Para efectos de la investigación se aplicaron instrumentos que dieron cuenta de la situación particular de la institución en relación con el aumento de comportamientos competitivos, discriminativos, excluyentes y de negación del otro debido al uso del deporte como única metodología en la clase de Educación Física. Por esta razón implementaron estrategias tendientes a la descolonización del cuerpo y de dichos comportamientos que generan retrocesos en el proceso formativo de las personas, y que para el caso particular de la investigación fue el juego. Igualmente, se realizó un estudio de caso, referente a la negación de la condición étnica en uno de los sujetos. Adicionalmente, se efectuaron observaciones de campo, no estructuradas y no participantes como instrumentos de recolección de datos en la práctica con los niños y niñas del IED El Tabora.

En ese sentido, la práctica con niños y niñas se organizó en dos momentos específicos: en primer lugar, hubo doce observaciones de prácticas deportivas que permitieran identificar comportamientos de agresividad y exclusión. En segundo lugar, se elaboró un cuestionario con la pregunta “¿qué es educación física para ti?”, con el propósito de identificar los preconceptos que tenían los estudiantes acerca de esta clase.

En relación con las observaciones en campo de la práctica deportiva (una hora), estas se basaron en la Guía de observación (Estévez, Arroyo y González, 2004, p. 211) descrita a continuación:

Objeto de la observación: el deporte.

Objetivo de la observación: durante doce sesiones, identificar los comportamientos presentes en la práctica deportiva con niños y niñas de 4º.

Cantidad de observadores: uno.

Tiempo total y frecuencia de las observaciones: doce sesiones en seis meses. Frecuencia semanal de dos horas.

Tipo de observación: de campo, estructurada y no participante.

Aspectos a observar en la unidad:

- Índices de agresividad.
- Discriminación: motriz y de género.
- Participación en clase de la totalidad del grupo.

La observación contó con un registro por frecuencia. En el índice de agresividad en clase se busca determinar los niveles de agresividad apreciados en las doce sesiones, siendo S1 (Sesión 1), S2 (Sesión 2), S3 (Sesión 3), S4 (Sesión 4), S5 (Sesión 5), S6 (Sesión 6), S7 (Sesión 7), S8 (Sesión 8), S9 (Sesión 9), S10 (Sesión 10), S11 (Sesión 11) y S12 (Sesión 12). Asimismo, los niveles de agresividad fueron evaluados a partir del uso de palabras ofensivas (nivel bajo), seguido de la agresividad en la práctica deportiva (nivel medio), hasta culminar en la utilización de golpes y la discriminación sistemática hacia individuos específicos (niveles altos de agresividad).

Como se puede observar en la tabla 1, durante las doce sesiones se presentaron varios índices de agresividad, siendo los niveles altos los de mayor frecuencia. De igual modo, cuando se realizaban prácticas deportivas los niños excluían a las niñas de la práctica de fútbol, baloncesto y voleibol, disminuyendo así la participación de estas en el transcurso de la clase. Además los niños tendían a

utilizar palabras vulgares para referirse a sus compañeros, lo que generaba violencia entre ellos.

Tabla 1. Índices de agresividad

	Nivel bajo de agresividad	Nivel medio de agresividad	Nivel alto de agresividad	Nivel muy alto de agresividad
Índices de agresividad en el deporte		S1 S2 S8 S11	S4 S5 S10	S3 S6 S7 S9 S12

De esta manera, debido a los niveles de agresividad y posterior exclusión, los niveles de participación en clase fueron disminuyendo a medida que avanzaron las doce sesiones (tabla 2).

Tabla 2. Niveles de participación en clase

Participación en clase (deporte)	15 minutos Bajo nivel de participación	30 minutos Nivel medio de participación	45 minutos Alto nivel de participación	60 minutos Nivel muy alto de participación
Tiempo de du- ración en clase de la totalidad del grupo	S3 S4 S5 S8 S9 S10 S11	S1 S2 S6 S7 S12		

En primer lugar, se puede notar que, en general, los niveles de participación durante las doce sesiones programadas fueron bajos. También se puede afirmar que los niveles de participación en clase fueron disminuyendo a medida que transcurrieron las doce sesiones, a causa de la aparición y repetición de comportamientos de exclusión y violencia en la práctica deportiva.

En consecuencia, el proceso de observación realizado indicó que los índices de agresividad, violencia y maltratos fueron recurrentes en la práctica deportiva en diferentes niveles. Los niños tienden a excluir en la práctica de deportes específicos como el fútbol y el baloncesto, y a generar violencia sobre sus pares. En ese sentido,

se debe recordar que entidades como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han abordado ampliamente, por medio de Conferencias, Convenciones y Disposiciones, el problema de la violencia y la discriminación en la sociedad y en el aula. Por tal razón, la necesidad de superar la discriminación, la exclusión, el racismo y todo tipo de forma conexas de intolerancia en los sistemas escolares se considera de carácter primordial para la consecución de sociedades más justas e incluyentes.

De este modo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) entiende que la discriminación basada en todo tipo de “distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo [...] y que además tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato” (Unesco, 1960, p. 1), es una grave problemática actual en la esfera de la enseñanza. Bajo este panorama legal, las prácticas encontradas en el salón de clase fueron interpretadas como comportamientos que requerían una ruptura que llevara a la contribución de la paz mediante la educación, a fin de asegurar el respeto universal por la justicia, la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales (Unesco, 2002, p. 2).

Por tal motivo, y “considerando que toda doctrina de diferenciación o superioridad racial es científicamente falsa, moralmente condenable, socialmente injusta y peligrosa, y que nada permite justificar la discriminación racial, ni en la teoría ni en la práctica” (ONU, 1963, p. 1), la presente investigación se articula con las estrategias planteadas por la ONU, en el ámbito escolar.

Retomando los momentos de la Práctica Pedagógica, en segundo lugar, se elaboró un cuestionario en la Sesión 2(S2) con la pregunta: “¿para ti qué es educación física?”. El propósito de este interrogante fue identificar los preconceptos que tenían los estudiantes de 403 del IED El Tabora.

Se presentaron dos respuestas frecuentes por parte de la población en estudio. Por un lado, doce estudiantes (seis niñas, cuatro niños, dos sin identificar) respondieron que educación física era “hacer ejercicio”, mientras que los nueve restantes (un niño, cinco niñas, tres sin identificar) afirmaron que la educación física “es un deporte” y la relacionaron con “bajar de peso” y “mantener una buena salud”.

Debido a esto, el investigador pudo hallar atisbos respecto a la vinculación frecuente de las prácticas de salud e higiene con la educación física, dadas las concepciones que tenían los estudiantes sobre la clase, razón por la que se recurrió a conocer los orígenes históricos de las prácticas de salud e higiene.

Finalmente, los hallazgos presentados son de gran importancia para la investigación, ya que permiten establecer algunas incidencias de la práctica deportiva en la formación de los estudiantes, así como identificar los comportamientos de discriminación y exclusión que estas prácticas generan en el salón de clases. Además, se hace necesario vincular las estrategias mundiales tendientes a la superación de comportamientos discriminatorios en la sociedad para así poder relacionarlos con la educación física; por consiguiente, reconocer los preconceptos con los cuales llegan los estudiantes a la clase de esta área, es primordial ya que dichos preconceptos son resultado de tendencias particulares que han permeado las prácticas y los discursos históricos.

2. Antecedentes de la investigación

En este apartado se da cuenta de investigaciones en los ámbitos local, regional, nacional e internacional que identifican las aproximaciones prácticas y teóricas hechas en el campo de la educación física. Se refieren aquellas en las cuales se puedan apreciar claras tendencias deportivizadas, basadas en el rendimiento o el mejoramiento de las técnicas específicas de un deporte, aclarando el ser bien conocido que en el campo de la educación física este tipo de investigaciones son las más numerosas debido a la marcada tendencia deportiva de hoy; posteriormente, se relacionan investigaciones que pueden servir como orientaciones y aproximaciones pertinentes para este trabajo.

En primer lugar, Bertolano (2004), en su trabajo titulado *Entrenamiento de la fuerza con sobrecarga en niños prepúberes*, plantea el desconocimiento teórico y metodológico por parte de los profesores de educación física sobre los beneficios que tiene el entrenamiento de la fuerza con sobrecarga en niños. Según este autor, dicho desconocimiento se debe a que los profesores no actualizan los contenidos en relación con los fundamentos teóricos y metodológicos de la fuerza, de ahí que se llega a un nivel cognitivo insuficiente. Por tal razón, Bertolano hace un recorrido teórico y explícita, desde la biología y la física, los beneficios que tiene el entrenamiento de la fuerza con sobrecarga.

También, en las palabras clave de esta investigación se encuentra “entrenamiento”, descrita como la acción de adiestrar para prac-

ticar un deporte. En este punto encontramos una problemática para la educación física actual: debido a este vínculo entre la educación física y el entrenamiento, “adiestrar” se ha convertido en un propósito “de-formación”, esto como consecuencia de la gran cantidad de estudios que articulan la educación física con el entrenamiento y el deporte. Por esta razón, la educación física debe desprenderse de categorías como el rendimiento, superando los propósitos estrechamente relacionados con el adiestramiento de las personas.

En este sentido, Cavaleri y Lottici (2002) en su trabajo *Efectos del Entrenamiento de la Flexibilidad y de la Resistencia Aeróbica en la Clase de Educación Física de Mujeres Adolescentes*, realizan algo similar a Bertolano, al diseñar un plan de entrenamiento que busca obtener mejoras significativas en la flexibilidad y la resistencia aeróbica de mujeres adolescentes con el fin del óptimo desarrollo en un deporte. Las autoras concluyen el trabajo afirmando que existirá una mejoría de la flexibilidad si se trabaja dos veces por semana, lo mismo para el caso de la resistencia aeróbica. Como se puede observar, el propósito de estas investigaciones, es el óptimo desarrollo deportivo. Por esto, los propósitos de dichas indagaciones no buscan la formación íntegra de los sujetos, sino más bien la importancia de la participación deportiva, sin “tener en cuenta que dentro de la educación física, el deporte no se basa en los objetivos de rendimiento y competencia que implican selección y entrenamiento de los más aventajados” (MEN, s. f., p. 43).

En consecuencia, el deporte y el entrenamiento se convierten en los ejes más abordados de la educación física actual. Así, los planes de entrenamiento y las prácticas deportivas se afianzan en gran cantidad de trabajos de grado, como por ejemplo, en el de Murillo y Durán (2011); en él, los autores plantean la necesidad de diseñar una propuesta metodológica para el mejoramiento de la técnica del remate con precisión, esto debido a la falencia de dicha técnica en la selección de fútbol femenina; la propuesta metodológica se basa en técnicas de entrenamiento para mejorar

el aspecto descrito, hasta finalmente determinar que hubo logros en la consecución de este objetivo.

Con ese tipo de investigaciones la tendencia de algunos investigadores en el campo de la educación física es la creación de estrategias para el mejoramiento de técnicas, capacidades y destrezas deportivas, es marcada. Por esta razón, es imprescindible realizar estudios que den cuenta del por qué las prácticas deportivas, sus técnicas y destrezas, han eclipsado a la educación física, y del por qué los docentes se han convertido en entrenadores preocupados por técnicas perfectamente ejecutadas o por capacidades físicas desarrolladas a plenitud para la práctica deportiva.

De igual forma, Torres, Carmona y Herrón (2005) realizaron una investigación que brinda herramientas que sirvan de base para trabajar la capacidad de la fuerza rápida. Desarrollaron un pretest y un postest a fin de determinar si hubo alguna influencia positiva al aplicar las estrategias, esto con el propósito de mejorar la técnica, y concluyeron que el programa polimétrico en miembros superiores utilizado no produjo resultados significativos en la fuerza efectiva de tiro.

Así entonces, se puede apreciar la preocupación existente en amplios sectores relacionados con la educación física sobre el problema que suscita la técnica deportiva específica. Estas investigaciones con marcada tendencia deportivizada permiten desvelar prácticas y discursos en la educación física que se están realizando en las universidades latinoamericanas, incluyendo las de Colombia. En el caso de la Universidad Libre, y gracias al acceso que se tiene a los trabajos de grado en sus facultades (Universidad Libre, Repositorio trabajos de grado 2005-2012), se constató que cerca de 34 trabajos de grado en la Facultad de Ciencias de la Educación, Programa de Educación Física, entre los años 2005-2012, tratan el tema de propuestas y diseños didácticos/metodológicos para el mejoramiento de las técnicas específicas en deportes como hockey, fútbol, tenis, ultimate, entre otros.

Sin duda alguna, este tipo de tendencias investigativas permiten vislumbrar qué se está haciendo en las universidades. En ese sentido, estas, por medio de sus pénsumes y el desarrollo de sus currículos, se privilegian enfoques deportivizados, no solo a través de los estudios propuestos por los estudiantes, sino también de la intensidad horaria y de créditos que se les otorga en la malla curricular.

Ahora bien, una vez reconocidas las problemáticas en investigación y la situación actual de la educación física, es momento de referenciar investigaciones que puedan servir de orientaciones epistemológicas y metodológicas para el presente trabajo.

Por consiguiente, es necesario conocer las aproximaciones históricas que se han realizado sobre la educación física para comprenderla como una construcción histórica que respondió a contextos. Entonces, Chinchilla (2001) en su texto *Educación Física en el proceso de Modernización. Prácticas e Ideales*, culminó una investigación histórica con la cual evidenció cómo se configuró la educación física durante el proceso de modernización, en la primera mitad del siglo XX, en Colombia, además del papel político que tuvo esta en la formación y difusión de los ideales de modernización en la institución escolar.

Dichos ideales eran: 1) *mens sana in corpe sano*, que responde a la manera mediante la cual se conjugaba la salud, la moral, la raza y la higiene; 2) la disciplina, que relacionaba la educación física con la identidad nacional, el orden social y la formación cívica; 3) el ideal práctico, referido a la formación de habilidades y destrezas correspondientes con las transformaciones en el trabajo, el uso del espacio, el tiempo y la distribución de la actividad social (Chinchilla, 2001). Finalmente, afirma que efectivamente hubo una articulación de la educación física al proceso de modernización y a los ideales impuestos por este.

Investigaciones de este tipo son de gran importancia para reconocer el papel que ha desempeñado la educación física en el proyecto de consolidación del Estado/Nación y de cómo el proyecto de la Modernidad se engranó con el Estado y sus políticas educativas. Este binomio se desvela en prácticas como las enunciadas anteriormente de la educación para el trabajo, eslabón determinante en los procesos de dominación actuales. Además, indagar en profundidad las incidencias que aún tienen los discursos, por ejemplo de raza e higiene, en la población que hace parte de la educación colombiana, es parte de poner en conocimiento los demás eslabones que permean el poder colonial. Por tal motivo, en la presente investigación se busca determinar cómo dichas categorías han prevalecido hasta la actualidad, discriminando y excluyendo a los sujetos en clase.

Por todo, es imprescindible replantear ciertos enfoques de la educación física con la finalidad de eliminar las prácticas discriminatorias. En ese sentido, Rozengardt (2011), plantea la importancia de revisar tradiciones educativas, cuestionándolas y reflexionando frente a ellas, incluso en el escenario de una educación física que se interesa en sumarse a un proceso democratizador en la escuela. Dichas tradiciones han estado marcadas por

La promoción de conductas ligadas a la obediencia, el cumplimiento de hábitos sanitarios dictados pero no enseñados; la construcción de patrones de conducta que han promovido y reproducido una desigualdad y desvalorización de las mujeres; la construcción de ideales de cuerpo ligados a valores excluyentes o expulsos, como la excelencia estética, la máxima eficacia motriz y la relación competitiva y descalificatoria hacia el cuerpo del otro (Rozengardt, 2011).

Como se puede confirmar mediante el planteamiento de Rozengardt, la educación física centrada en las características mencionadas como la obediencia, los hábitos sanitarios, la desigualdad, la exclusión y la competitividad, no es un área democratizadora ni pretende la formación integral de los sujetos. Por este motivo,

y recalcando los argumentos planteados, la educación física repensada desde un modelo crítico como el decolonial debe propender por encuentros sustentados en entender y escuchar al otro, basados en la generosidad y la solidaridad entre sujetos, no en la competencia y la victoria entre rivales.

Sumado con lo anterior, es importante referir el trabajo *Descolonización del cuerpo a través del teatro*, puesto que se relaciona con actividades prácticas descolonizadoras; en él, Nogales (Anales de la Reunión Anual de Etnología, 2010, pp. 319-327) plantea como objetivo el desarrollo de una propuesta metodológica afincada en la búsqueda del equilibrio mente/cuerpo. En ese sentido, categorías como liberación corporal, la construcción de una narrativa corporal desatorando nudos coloniales, o desandar, dan cuenta de otras formas para ir desamarrando todo vestigio de la colonialidad en la cotidianeidad. De este modo, para analizar las reflexiones de Nogales sobre la descolonización del cuerpo se explican dos momentos fundamentales:

1. El equilibrio del cuerpo y la mente sin la subordinación de una categoría a la otra.
2. La liberación corporal a través de diferentes metodologías (teatro).

Además, el autor afirma que hubo teatro previo a la conquista española con un alto grado de poeticidad y una construcción dramática sofisticada; sin embargo, ese teatro andino no fue, ni ha sido, tomado en cuenta por razones occidentales que plantean la epistemología, la filosofía, las prácticas, etc., de las culturas indígenas como mágicas, folclóricas, atrasadas.

En este punto es fundamental reconocer que con la concreción de la educación física como asignatura en Colombia, su articulación con los ideales del Estado moderno, además de la llegada del deporte, las actividades físicas, los juegos, la relación del sujeto

con su cuerpo en la cotidianidad, se eclipsan al punto de quedar relegadas a lo anecdótico, al pasado.

Volviendo al teatro, este ha sido una de las prácticas que ha acompañado la historia de la humanidad, y ha existido en la medida en que el cuerpo ha existido; el cuerpo es expresión, el cuerpo expresa, podría no pensar ni sentir, pero no podría prescindir de expresar. El cuerpo siente y piensa, y estos son atributos complementarios y no opuestos, están equilibrados, se integran (Anales de la Reunión Anual de Etnología, 2010, p. 320).

En este sentido, los cuerpos buscan librarse cuando se les niega la posibilidad de decir, de expresar algo, buscan liberarse cuando pierden la posibilidad de escoger y de manifestar lo que desean. Esa liberación corporal parte de múltiples protestas del cuerpo a usos, abusos, explotaciones, negaciones y límites impuestos sobre él. Además, en la búsqueda por fragmentar fronteras la mera protesta no es suficiente, y para poder hablar de cuerpos que se descolonizan y se liberan del vestigio colonial se tiene que hablar de cuerpos que interiorizan la protesta y se equilibran en la cotidianidad para exteriorizar otras prácticas en su ámbito familiar, laboral, afectivo, etc. De esa forma, el propósito es superar prácticas que impliquen ser cuerpos receptores de abusos y que permiten la negación del cuerpo propio y, asimismo, superar el hecho de ser cuerpos emisores de estos abusos que continúan negando ese otro existente en la sociedad.

Continúa el autor explicando que el arte debe ser un factor que permita la toma de conciencia para las diferentes luchas sociales y sea un impulsor de las luchas cotidianas por la toma de poder de los activistas. Precisamente, por la expresa necesidad de liberación de los cuerpos nace la propuesta del arte como mediador/cohesionador/articulador para caminar hacia cambios sociales y la construcción de otra sociedad. Es importante resaltar que el arte no occidental ha perdido –o no tiene– importancia en la sociedad occidental de la actualidad, debido a que la visión de mundo ha

sido construida desde unas especialidades particulares centradas en el hombre europeo, lo que ha llevado a eclipsar algunas prácticas hasta convertirlas en periféricas. Un claro ejemplo de dicho fenómeno sería el del teatro occidental articulado desde una visión de mundo particular, o sea desde una perspectiva occidentalizada.

De igual manera, y en el ámbito del pensamiento hegemónico europeo, cabe recordar cómo las ciencias exactas

Son producto de un entronamiento del intelecto por encima de la espiritualidad, la intuición, la subjetividad. La historia de Occidente es la historia del intelecto, la toma del poder continua, la visión colonialista y la supremacía de unos sobre otros sobre la base del intelecto (Anales de la Reunión Anual de Etnología, 2010, p. 321).

De esta forma, el intelecto como la máxima aspiración de la sociedad occidental para el hallazgo de la verdad absoluta es el alimento epistemológico en el cual se basa el entendimiento de la realidad y del mundo. En consecuencia, bajo este panorama eurocéntrico es importante recordar las diferentes epistemologías, filosofías, concepciones del mundo y teorías políticas alrededor del espacio geográfico del mundo y del tiempo que fueron eliminadas de manera sistemática, ya sea mediante el asesinato de personas, la negación, o la ridiculización por parte de los colonizadores. Gran parte de la historia del mundo está cimentada en –y ha sido contada por– pueblos que gracias a una carrera expansionista llevaron sus creencias y cosmologías a otras geografías donde las impusieron a sangre y fuego.

Por consiguiente, se halla implícita la importancia de construir y ejercer cuerpos en equilibrio, y para este fin Nogales plantea su propuesta de talleres de cuerpos libres. Dichos talleres pretenden la formación de líderes con cuerpos en equilibrio para la acción revolucionaria, para la simbiosis de arte y política, con el fin de construir “políticas corporales libertarias” (Anales de la Reunión Anual de Etnología, 2010, p. 322).

Finalmente, Nogales realiza un recorrido por los pasos que, desde el teatro, van a dar importantes aportes para la descolonización del cuerpo: el calentamiento, la relajación para destronar al cerebro de su dictadura sobre el cuerpo, el desarrollo de códigos de lenguaje teatral que serán transgredidos y resignificados, la creación; las composiciones individuales para lograr cuestionamientos de la vida cotidiana, las de pares y las colectivas para la detección de situaciones de opresión en la dimensión personal, familiar, grupal, comunitaria y política-social. Aquí el debate de la corporalidad parte desde una práctica micropolítica cotidiana en la permanente lucha por dejar los vestigios de colonialidad implícitos en el ser para empezar a caminar por otro mundo posible.

Finalmente, y retomando la idea de intelecto y cuerpo, se puede encontrar una colonización corporal interna en la cual el intelecto actúa sobre el cuerpo esclavizándolo, oprimiéndolo y negándole su existencia, naturalizando la opresión y la colonización que posteriormente es expresada de múltiples maneras en la exterioridad, en sociedad. Entonces, la resistencia a esta colonización del intelecto parte del lugar/territorio del cuerpo y del emprendimiento por el equilibrio hasta llegar a la lucha dada desde el cuerpo para retomar su posición y lugar.



3. Justificación

A continuación se da cuenta de las razones por las cuales es necesario repensar la educación física a partir de enfoques y perspectivas alternativas.

La educación física actual requiere de una profunda reflexión, puesto que se ha encargado a través de discursos basados en la higiene, la salud, el deporte, entre otros, de naturalizar actitudes de discriminación, violencia, racismo y exclusión. Como se pudo observar en los apartados anteriores, existe una fuerte tendencia a realizar planes de entrenamiento, planes deportivos, estrategias para el mejoramiento de técnicas específicas en los deportes, y por tal motivo el alcance de la educación física se encuentra reducida al mero adiestramiento de los individuos.

En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional colombiano entiende el deporte como “objetivo y medio de formación” (MEN, s. f., p. 43), no obstante, en el ámbito de una perspectiva alternativa para la educación física se debe hacer énfasis en que “no se pueden desconocer los problemas que atraviesan al deporte moderno, el afán de las marcas y triunfos, y detrás de ellos el poder económico de quienes lo organizan y lo venden y deforman sus posibilidades educativas” (MEN, s. f., p. 44). Por lo tanto, las universidades no han reflexionado acerca del deporte moderno, y más bien han implementado esta práctica como parte esencial del currículo de educación física sin una previa discusión de su significado en el mundo actual.

Debido a esa inexistente reflexión los discursos higienistas, biologicistas y deportivizados apoyados, por ejemplo, en la “representación mimética de combates o batallas físicas autocontroladas” (Velázquez, 2001), han pasado desapercibidos por las universidades, obviando todo el vestigio colonial presente en la educación física y lo que ha representado para las personas.

Según lo planteado, existe una profunda relación con el problema percibido durante la Práctica Pedagógica, puesto que las representaciones de los niños y niñas del colegio respecto a la clase de educación física se relacionaban con estos discursos de higiene, salud y deporte. En dichas representaciones algunos niños parangonaban la educación física con la importancia de perder peso y tener buena salud, al igual que con las prácticas deportivas y la ejercitación. Además, en la práctica deportiva se encontraron actitudes discriminatorias, excluyentes, sexistas, que parecían constitutivas de la práctica deportiva; las actitudes de agresividad eran recurrentes en la clase, así como la exclusión de género.

Tenemos entonces que los discursos coloniales de la educación física han trascendido hasta la actualidad, al permitir una colonización de los sujetos, de allí la importancia de reflexionar y repensar la educación física en su conjunto para ir “desamarrando vestigios de colonialidad en el territorio de cuerpo” (Anales de la Reunión Anual de Etnología, 2010, p. 319).



4. Pregunta de investigación

¿Desde qué perspectiva epistemológica se pueden repensar los enfoques didáctico-pedagógicos de la educación física actual para transformar las prácticas escolares con niños y jóvenes en contextos diversos?



5. Objetivos

5.1. Objetivo general

- Proponer una perspectiva epistemológica que permita el abordaje de los enfoques didáctico-pedagógicos de la educación física para transformar las prácticas escolares en diversos contextos socioeducativos.

5.2. Objetivos específicos

- Hallar indicios sobre las prácticas vigentes en la educación física utilizando como referencia la práctica pedagógica y los encuentros en la escuela con los niños y niñas del IED El Tabora.
- Identificar los orígenes históricos de las prácticas deportivizadas, higienistas y de salud en la educación física actual.
- Desarrollar un proceso hermenéutico-documental a fin de establecer las tendencias de los enfoques actuales en la enseñanza de la educación física.
- Plantear una posibilidad epistemológica que repiense los enfoques didáctico-pedagógicos en la escuela como opción otra.



6. Marco teórico

El marco teórico de esta investigación consta de tres apartados: 1) la colonización al cuerpo-sujeto; aportes de la sociedad occidental y la educación física; 2) fundamentos del pensamiento planetario decolonial; 3) la educación física, superación del vestigio colonial.

El orden que se le dio tiene fundamentación, primero, en el hecho de explicar el cuerpo/sujeto como territorio susceptible de ser colonizado por diferentes prácticas sociales; segundo, centrarse especialmente en los discursos higienistas, biologicistas y deportivizados; tercero, identificar las razones por las cuales estas prácticas necesitan ser superadas para lograr replantear la educación física, sus prácticas y sus propósitos, a través de una perspectiva alternativa.

6.1 La colonización del cuerpo/sujeto: aportes de la sociedad occidental y la educación física

*El cuerpo es el que vive, el que siente, el que crea los placeres,
transcurre los afectos y acumula la experiencia.*

Paulina Ponce

El cuerpo como materia es aquello que nos identifica como individuos (Sendón, 2002). El tener/ser cuerpo explicita una marcada

diferencia con otras especies, una distinción entre seres humanos y un lugar situado de existencia, un territorio, un lugar concreto donde se vive (Real Academia Española, s. f.). El cuerpo permite identificar, reconocer y hacer visibles las diferencias entre personas, animales o cosas, es el cuerpo el que determina la existencia de los sujetos. Desafortunadamente el cuerpo, como cualquier otro territorio, se encuentra en una madeja de relaciones de poder que han marcado su colonización, se halla bajo un “sistema de opresión que está encaminado al mantenimiento de un sistema social y económico que discrimina” (Ponce, 2012) y que utiliza al cuerpo como un medio más de discriminación.

Debido a esto, es necesario analizar el origen histórico de algunos significados que tiene el cuerpo, sin perder de vista todo el sistema que sobre cada ser humano recae.

A partir de esta sección se realiza un recorrido que pretende identificar algunas concepciones previas, paralelas y posteriores a la aparición de la educación física, que se han convertido en elementos claves para entender la colonización de las personas: las concepciones de cuerpo; la división del cuerpo, el alma y la mente; la exclusión de género, la competencia voraz, el sedentarismo, el discurso de higiene y salud, entre otras, son prácticas coloniales impuestas.

Según los elementos claves planteados, se puede entender el mundo actual como una construcción histórica, caracterizada por la aparición de fenómenos que tuvieron incidencia –y la siguen teniendo– en la colonización de los cuerpos. El primer elemento que se considera de gran importancia, a la luz de esta investigación, es la filosofía griega, puesto que ha sido capaz de permear –y trascender en– los cuerpos actuales; el segundo elemento es la aparición del deporte escolar en Inglaterra y posteriormente en la sociedad colombiana; el tercer y último elemento está relacionado con los discursos de higienización y salud en el escenario de las políticas imperiales de la etapa colonial.

Es importante señalar la importancia que tienen los fenómenos mencionados puesto que son elementos claves para el entendimiento de la educación física en Colombia, además de los vestigios que trae consigo y la oportunidad de plantear otra perspectiva para la educación física actual.

6.1.1 La filosofía griega y el deporte moderno

El cuerpo occidental está dividido, en principio, por la connotación perfeccionista griega: la división binaria entre lo bello y lo feo, lo armónico y lo inarmónico, lo estético y lo antiestético, y por supuesto, la dualidad entre cuerpo y alma fue la forma mediante la cual los griegos caracterizaron el mundo. Esta división cuerpo-alma es bien conocida gracias a la frase platónica “el cuerpo es la cárcel del alma”. Por consecuencia, se puede analizar la frase como la subordinación del alma al cuerpo. Por tal razón, la mirada griega con respecto al hombre, “como si estuviese hecho de dos sustancias o dos tipos de ser, la mente o el alma por un lado, y la materia o el cuerpo por el otro” (Rushdoony, 2000, pp. 845-848), ha imposibilitado percibir al ser como una unidad, desintegrándolo en miles de partes que no poseen relación alguna.

Esa concepción griega, retomada por algunas religiones en el mundo, se perpetuó hasta la actualidad. Aún se piensa en la división del cuerpo y el alma por encima de cualquier cosa; todas las sensaciones y deleites del alma y la mente son consideradas como superiores y cercanas a lo divino, contrario a lo que pasa con las sensaciones del cuerpo, llevadas hacia lo mundano, creando así una negación de las experiencias corporales. Esta división cuerpo/alma y cuerpo/mente no solamente se puede entender en términos filosóficos, sino que también puede ser rastreada a través de los sistemas educativos puestos en práctica. Un ejemplo es la contribución que realizan las instituciones escolares a desestimar el cuerpo para la formación integral del ser humano, al acorralarlo en la lógica de la dicotomía mente/cuerpo. Esto es posible, dada

la parcelación de saberes, con lo cual se ha pretendido asignar trincheras a cada asignatura: por un lado, las que se ocupan del cuerpo, y por el otro, aquellas a las cuales les corresponde la mente (Pateti, 2007).

Debido a esa parcelación de saberes y la subordinación de unos a otros en el sistema educativo colombiano, se han reducido las horas que tenía la clase de educación física en los horarios de clase, privilegiando otras materias encargadas de la mente (Cardona, 2008).

Volviendo a la filosofía griega, Platón (citado por Fernández) define el cuerpo como causa del error y del mal, y considera, como se dijo, que es “cárcel del alma”. Además, afirma que el verdadero filósofo “va a encontrarse con la muerte para liberarse del influjo pernicioso del cuerpo; que la unión del alma con el cuerpo es un estado transitorio y que esa unión es algo antinatural” (Fernández, 1999). Sin duda alguna los planteamientos griegos frente al cuerpo son un vestigio presente en la educación física, no solamente por la división mente/cuerpo, sino también por el moldeamiento de los cuerpos a unas características particulares.

En ese sentido, los artistas y filósofos de la antigüedad se sintieron atraídos por estudiar el cuerpo humano. Hubo fascinación hacia el cuerpo masculino desnudo, situándolo como el tema central de la escultura y la pintura desde el siglo VIII a. C. De esa manera,

Los artistas griegos representan con inusitada frecuencia los vigorosos cuerpos de los atletas, y también cuando representan desnudos a sus héroes y a sus dioses, atribuyen a estos el aspecto de atletas en la plenitud de su juventud y su belleza (García, 2005, p. 1).

Bajo esta perspectiva estética, la educación física actual ha perpetuado estos discursos, y la aparición de trastornos como la vigorexia, la bulimia o la anorexia, por la pretensión de un cuerpo ideal (Mirella, 2008), son cada vez más recurrentes. Este culto al

cuerpo perfecto, originado en Grecia, se hace más notorio en la educación física, puesto que los profesores utilizan la categoría de la salud como excusa para justificar estereotipos corporales supuestamente saludables: cuerpos atléticos, fuertes, musculosos, grandes, etcétera.

De esta manera, se empiezan a notar algunas características que se han ido naturalizando en el cuerpo. Adicional a este tipo de discursos cimentados en la división del cuerpo/alma y en la estética, se encuentra el fenómeno deportivo, al que no se le podría entender sin antes haber hecho un análisis de la filosofía griega, debido a que el deporte moderno se encuentra engranado en los ideales competitivos griegos. Por esta razón, el cuerpo y su uso para la guerra, la competencia, la victoria, la superioridad y la colonización, empezó a concebirse desde la utilización que tuvo la actividad física militarizada en la antigüedad con el fin de preparar para la guerra. Es de amplio conocimiento el proceso colonizador de Roma, por ejemplo, y la importancia que tenía la actividad física en la preparación de guerreros.

En este punto cabe aclarar las razones por las cuales el deporte, en términos de la presente investigación, es un fenómeno importante para entender la educación física actual. La competencia deportiva ha sido trascendental en la formación de las sociedades modernas, tal vez es el fenómeno que más personas atrae alrededor del mundo. Su empleo como medio y fin en la clase de educación física es amplio y defendido desde diferentes posturas. Empero, el fenómeno deportivo desde su origen ha mantenido oculta una gran variedad de fundamentos basados en la discriminación, la violencia, la negación del otro, y por lo tanto, al hablar del planteamiento de una alternativa para la educación física se deben tratar estas categorías presentes en el deporte.

Dicho esto, es importante aclarar que los deportes como actualmente se conocen aparecieron a mediados del siglo XIX y tienen como objetivo el disciplinamiento del cuerpo y la preparación

para la guerra de las élites europeas (Universidad Nacional de La Plata, s. f.). Más adelante, mediante la aparición de los Juegos Olímpicos en 1896 y la institucionalización del deporte, se marca, finalmente, la vinculación del espíritu griego antiguo con el mundo moderno. Es en ese punto en el que se encuentra explícita la continuación de la filosofía griega relacionada con el deporte, lo que más adelante se abordará con mayor detalle.

Retomando los fundamentos filosóficos griegos con relación al cuerpo, cabe destacar que estos se apoyan en la visión particular del cuerpo masculino. En los planteamientos griegos nunca se hace referencia al cuerpo femenino, como tampoco a sus diferencias y necesidades. Algo similar ocurrió con el deporte en la sociedad moderna, y es de vital importancia indagar sobre este particular, pues algunos autores que hablan del deporte han realizado extensas investigaciones sobre las prácticas de exclusión de género. Por ejemplo, Zagalaz afirma, en su explicación sobre la corriente multideportiva de la educación física, que la construcción de los roles de género en la cuestión deportiva se produjo con base en la desigualdad existente entre los sexos y la discriminación contra la mujer (Valdivia, 2011).

De igual forma, Hargreaves coincide en señalar que “los deportes operan como vehículos de transmisión de la ideología de los grupos dominantes, es por esta causa que la práctica de estas actividades en sus orígenes se concibió como de dominio meramente masculino” (Hargreaves, 2010), y continúa explicando que

El deporte y los espacios deportivos fueron considerados escenarios donde la hegemonía masculina era completa. Por ejemplo, en los Juegos Olímpicos en 1896, se prohibió la participación de las mujeres, porque se consideraba que el desarrollo muscular femenino obtenido de la práctica deportiva intensa podría interferir con su capacidad de procrear (Hargreaves, 2010).

Como se puede notar, las categorías de exclusión y discriminación en la práctica deportiva se han perpetuado con la institucionalización del deporte. Adicional a esto, se puede determinar el papel que tenía, según los grupos dominantes, la mujer en la sociedad del siglo XIX, reducido a la procreación. En este punto se puede relacionar la práctica pedagógica que se realizó en esta investigación con el fin de mostrar que la hegemonía masculina aún existe en el deporte.

En ese sentido, no se necesitó de mucho tiempo para ver la aparición de un amplio espectro de comportamientos de violencia, exclusión y discriminación en los estudiantes. Durante las sesiones de clase hubo constante violencia sobre las niñas que intentaban practicar deportes y recurrentemente se escuchaban comentarios que buscaban impedirles su participación. Los casos más preocupantes se presentaron en la práctica del fútbol, deporte culturalmente relacionado con el género masculino en la sociedad colombiana. Además, cabe destacar que las niñas, al ser víctimas de dichos comportamientos, simplemente prefieren dejar de participar en clase o buscan realizar otras actividades, reduciendo considerablemente cualquier tipo de relación interpersonal y de participación en el aula.

La continuada violencia sobre la mujer es un factor clave para indagar si en realidad el deporte es un medio de formación adecuado en las instituciones escolares, y permite reflexionar acerca de la necesidad de descolonizar el deporte de todos estos vicios, aparentemente constitutivos.

Además, la baja participación en actividades físicas por parte de las mujeres se ha convertido en un problema que ha ido evolucionando con el tiempo. Algunos estudios muestran que las mujeres, debido a la falta de actividad física, son más sedentarias que los hombres (Sociedad Española de Medicina de Familia Comunitaria, s. f.). Por ejemplo, se reveló que en el mundo las mujeres tienen más obesidad que los hombres debido a que está mal visto que

las niñas transpiren, amén de una serie de factores culturales y biológicos que las hacen más propensas a la obesidad (Diario El Sur, marzo de 2011, p. 1).

Debido a esto la educación física “ha desvirtuado su carácter formador, tornándose en una materia con marcado sesgo eficientista, de rendimiento, podría decirse que lógico dentro de una sociedad cegada por el brillo del deporte de élite y profesional” (Pateti, 2007, p. 3), y como resultado se han vinculado a la clase de educación física las acciones del deporte de alto rendimiento. Las clases actualmente no tienen como propósito el desarrollo integral del ser por el movimiento y el cuerpo, sino que se intenta llevar a los estudiantes hacia el alto rendimiento deportivo. Esto agudiza problemas en la sociedad occidental como la competencia, las relaciones de dominación sustentadas en la superioridad de unos sobre otros, la violencia, la estrecha relación que ha existido entre el deporte y las apuestas, entre otros.

Contextualizando el caso colombiano, la educación física en Colombia es una asignatura obligatoria en la Educación Preescolar, Básica y Media (Congreso de la República, 1994); por tal razón, es necesario reconocer las prácticas existentes y cómo están incidiendo en las aulas. El deporte, sin lugar a duda, se ha convertido en un elemento importante en la clase de educación física, y el fenómeno del deporte escolar ha sido ampliamente difundido en todos los países. Desde su origen en la modernidad cautivó por ser una práctica basada en fundamentos de sana competencia y fomentadora de valores propios de las clases altas inglesas. No obstante, y como ya se anotó, por sus características, metodologías y fines, engranados en la modernidad, es un fenómeno que también requiere, como la educación física, de una reflexión profunda sobre el significado que tiene hoy. Por ejemplo, el deporte de alto rendimiento, cada vez más relacionado con los casos del uso de sustancias ilícitas para obtener la victoria, sin duda hace pensar que, en un mundo donde el fin justifica los medios, poder ganar lo vale todo.

Finalmente, para saber por qué el deporte es un contenido de la educación física colombiana, debemos remontarnos a la aparición del deporte escolar en Inglaterra durante el siglo XVIII, lo cual se desarrollará en el próximo apartado.

6.1.2 El deporte escolar. Orígenes e implicaciones

Como se ha reseñado, el deporte moderno es un fenómeno relativamente nuevo y llama la atención la gran importancia que ha tenido esta práctica en las sociedades occidentales, al igual que su gran acogida desde el siglo XIX, por tal razón es importante reconocer el origen del deporte y develar su papel en la sociedad moderna, de lo que se dará cuenta en este apartado.

El deporte escolar se consolidó en las escuelas públicas inglesas en el siglo XVIII y varios referentes hablan de su origen. En primer lugar, Carl Diem citado por Velásquez (2001), identifica tres características inherentes al pueblo inglés que permitieron el nacimiento del deporte: 1) el carácter emprendedor; 2) el gusto por las apuestas; y 3) el aprecio otorgado a la fuerza física y a su demostración. Además, dicho autor plantea la categoría del espíritu del deporte inglés, “entendido como una forma de concebir y de practicar la competición deportiva basada en una gran corrección ética que surge de un impulso interior” (p.1). Sin embargo, el impulso interior tiene un origen mucho más exterior, pues algunos autores como Elías y Dunning (Velásquez, 2001, p. 2) afirman que existía la necesidad social de frenar los excesos del comportamiento del pueblo inglés. Por tal razón, las élites inglesas decidieron implementar alguna especie de control en las escuelas frente a estos comportamientos, controles que fueron ampliamente utilizados por las clases dominantes cuando aparecían comportamientos poco atractivos por estos sectores de la sociedad.

Por su parte, Bourdieu (Torres, 2012, p. 29) identifica como causa principal del origen del deporte escolar la reforma a la educación

nacida en el seno de las clases dominantes, con la cual pretendían el aprovechamiento del tiempo libre en la escuela de los hijos varones de las élites sociales. Dichas élites percibían que los hijos varones, pertenecientes a las *public schools*, destinaban su tiempo en actividades poco éticas, por ejemplo, recurrir a las tabernas, así que desde el planteamiento de Bourdieu se puede entender la importancia que tenía el hecho de canalizar el uso del tiempo libre en los jóvenes pertenecientes a las *public schools*.

En ese sentido, fue necesaria la implementación de estrategias por parte de los docentes para dinamizar la práctica deportiva en las escuelas, y para esta labor se trabajaron conjuntamente la disciplina y la enseñanza deportiva. En el ámbito disciplinario existían tres nociones pedagógicas: “la autonomía del estudiante, la socialización dentro del grupo y el respeto por la competencia; este código de honor compartido por estudiantes y profesores, redujo los enfrentamientos y sustituyó el dominio del maestro para mantener un orden inmanente” (Torres, 2012, p. 29). Como se puede analizar, la práctica deportiva y la disciplina son dos elementos estrechamente relacionados, se podría afirmar que la disciplina constituye a la práctica deportiva.

Sin embargo, la disciplina en el caso deportivo, planteada y practicada por el maestro como agente que tiene el poder para el disciplinamiento, es una relación de dominación. De esta manera, es esencial recordar que toda relación de poder está condicionada por la dominación (Quijano, 2007, p. 123). De acuerdo con esta perspectiva, se puede empezar a identificar el aula de clase como un espacio perfecto para la dominación y la clase de educación física como un mecanismo de control utilizado por la escuela, a través de la práctica deportiva, para la dominación de los sujetos. Por consiguiente, la consolidación de la práctica deportiva y los procesos de dominación en la escuela implicó la aparición de la discriminación y la exclusión en las *public schools*. Por ejemplo, aquellos que se mostraban contrarios a las prácticas deportivas

eran considerados “afeminados o intelectuales sospechosos” (Tórreres, 2012, p. 32).

De esta manera la racionalización de las actividades y del tiempo libre aseguró el control y la disciplina corporal, con el propósito de mantener regulado el cuerpo, algo que hasta ese entonces existía pero no se encontraba regulado, educativamente hablando. Además, dicha racionalización permitió la perpetuación de los valores de las sociedades dominantes que se sustentaban en el carácter, la fuerza de voluntad, la virilidad, la astucia, el valor y el control emocional (Brohm, 1982). Así, el deporte se convirtió, como se dijo, en un vehículo de transmisión de ideologías.

En el contexto del siglo XVIII y la era industrial, se adicionó a dicho disciplinamiento y racionalización el récord deportivo como elemento cuantificable y clave para la masificación del deporte. Desde sus inicios, el récord deportivo ha sido un elemento determinante para el deporte moderno, puesto que en el marco de la competencia y la victoria, la medida cuantificable de algún logro es imprescindible para las sociedades occidentales. Cabe destacar que las miras se sustentaron en criterios objetivos, racionales y científicos para la supremacía deportiva y el éxito, como es el caso del récord deportivo.

Por tal razón, el deporte facilitó la adaptación mental competitiva de la sociedad inglesa al mundo moderno precapitalista y el elemento clave para que esto se lograra fue el récord, ya que permitió la cuantificación, la comparación y la demostración estadística (Mandell, 1986). Pero esto, sin duda, también causó problemas para el componente lúdico de la práctica deportiva debido, por un lado, al incremento y la consolidación de las apuestas en el deporte, y por el otro, por la búsqueda obsesiva del récord.

A finales del siglo XIX (1896), se institucionalizó el deporte en los Juegos Olímpicos modernos y gracias a los medios de comunicación se difunden las competencias que en ellos se desarrollan.

Así que, con la ayuda de amplia cobertura mediática, a principios del siglo XX la educación física empezó a adoptar una tendencia deportivista/competitiva que ha perdurado hasta la actualidad. Así, se emprendió toda una carrera por modificar y reglamentar los antiguos juegos, tradicionales, y para esta labor “deportistas, espectadores, directivos y empresarios continuaron con su modificación y reglamentación, e impulsaron nuevos deportes orientados hacia la competición y consecución de éxitos” (Torres, 2012, p. 34). Asimismo, se requería de instrumentos cada vez más especializados para la medición y el control de las justas olímpicas.

Más allá de las características y fundamentos que tuvo el deporte en la sociedad occidental, es relevante utilizar las categorías descritas como la dominación, el récord deportivo, la exclusión, entre otras, para explicar cuáles han sido las consecuencias que ha tenido la práctica deportiva en la escuela.

Para dicha labor se debe entender que “los procedimientos de perfección, los análisis de movimientos con ayuda de simulaciones en computador, la investigación científica de los procesos instructivos verbales en la enseñanza del deporte, son catastróficos desde el punto de vista pedagógico” (Rodríguez, 1994, pp. 109-115). En gran parte lo que determina tal catástrofe desde el punto de vista pedagógico es la obsesión que tienen algunos docentes por el perfeccionamiento de las técnicas deportivas, convirtiendo esta tarea en el propósito primordial de toda interacción en la clase, más aún cuando los estudios del movimiento, los estudios biomecánicos y todas aquellas formas que cuantifican el rendimiento deportivo, son de gran importancia en el ámbito de la educación física.

Tal y como se describió en el apartado de los antecedentes, existe una marcada tendencia a realizar investigaciones relacionadas con procesos para la enseñanza deportiva en la clase de educación física, las cuales han generado una especie de eclipse, causado por el deporte sobre la educación física, que oculta los verdaderos alcances de esta última en términos educativos. Además, como

se pudo percibir en la práctica pedagógica, se pueden percibir las estrechas relaciones que los estudiantes establecen de la educación física como clase netamente encargada del ejercicio físico para bajar de peso.

Al continuar con el vínculo planteado entre el alto rendimiento deportivo y la educación física, se debe retomar la descripción hecha acerca del deporte como transmisor de ideologías de los grupos dominantes. Es imperante retomar dicha descripción puesto que el deporte “potencia entre los estudiantes una excesiva preocupación de ganar por encima de todo, lo que reproduce una de las características del actual sistema social competitivo, solo reservado para vencedores” (Torres, 2012, p. 37). De este modo, el sistema social actual, capitalista/patriarcal/moderno/colonial (Grosfoguel, 2005) utiliza el deporte como un medio más de transmisión de ideologías, y de esta manera la competitividad aparece como una categoría propia del sistema social moderno. Así, durante los periodos expansionistas europeos del siglo XVI se acrecentó la tendencia competitiva por tener el control de los recursos naturales y la dominación mundial. Asimismo, el fenómeno de la era industrial y la aparición reciente del neoliberalismo terminaron por establecer a la competitividad como elemento trascendental para la supervivencia de los individuos y de los Estados/empresas en el sistema de consumo.

Cabe destacar que en el mundo del alto rendimiento deportivo la historia está escrita por los vencedores. Las grandes proezas deportivas son de amplio conocimiento por las sociedades occidentales en general y se han convertido en elementos de la cultura popular. Sin embargo, si se transmite esa dualidad entre vencedor/perdedor, ganador/derrotado al aula de clase, se favorecería “un tipo de práctica selectiva, discriminante y especializada, que se inicia cada vez en etapas más tempranas” (Torres, 2012, p. 37).

De este modo, las aulas de clases están llenas de vencedores y de perdedores, acrecentando cada vez más las brechas sociales

presentes en las instituciones educativas colombianas, pero esta vez basadas en las habilidades deportivas. También cabe destacar que los sistemas educativos tradicionales, en su afán por homogeneizar la escuela, han caído en la negación de las subjetividades y particularidades de los estudiantes y de sus experiencias personales debido a que los menos capacitados motrizmente y menos atraídos por el deporte (Zagalaz, 2001, p. 86) no tienen en la clase de educación física deportivizada espacios para la interacción motriz y las relaciones interpersonales.

Como se esbozó en el apartado de descripción del problema, las participaciones durante las prácticas deportivas eran escasas. Solamente quienes gustaban de la práctica de algún deporte se hacían partícipes de la clase, mientras que los demás estudiantes (en su mayoría niñas) preferían realizar otro tipo de actividades, como rondas o juegos. Algo que se puede notar con la práctica pedagógica es que actividades como el juego permiten una interacción más generosa y solidaria, además de una libertad motriz, tema que más adelante se abordará.

Al analizar el fenómeno deportivo en la escuela se debe contemplar que los efectos de dicha práctica no se instalan únicamente en los estudiantes, sino que en los docentes también se encuentran comportamientos más parecidos a los de un entrenador especializado. En ese sentido, “los métodos de enseñanza conductistas, analíticos, repetitivos, directivos y centrados en la materia y en el profesorado y no en el alumnado” (Zagalaz, Moreno & Cachón, 2001) son recurrentes. Por un lado, los profesores situados en este tipo de prácticas realizan una planificación con una serie de ejercicios físicos, centrados en los deportes, que buscan mejorar técnicas, tácticas o rendimientos deportivos; posteriormente los explican, dirigen y corrigen a medida que transcurre la sesión; por último, los evalúan con pruebas que cuantifican el resultado obtenido por parte de los estudiantes.

Para entender estos métodos de enseñanza se podría acudir a los departamentos de Educación Física de las universidades bogotanas. Allí, las cátedras deportivas, en su mayoría, se rigen bajo planes de entrenamiento, estilos basados en el comando directo, correcciones de la técnica y evaluaciones cuantificables de la misma. Por lo tanto, se le entrega al docente en formación un recetario para enseñar el lanzamiento en baloncesto, el tiro de remate en fútbol, la recepción en voleibol, etcétera.

En este punto encontramos una metodología propia del deporte en la educación física: métodos de enseñanza que a menudo se convierten en clases repetitivas, más parecidas al entrenamiento deportivo y que tienen como propósito lograr un rendimiento deportivo óptimo. Además, el uso de métodos dictatoriales, el direccionamiento y disciplinamiento del estudiante provocan una enajenación motriz puesto que convierten al sujeto en un repetidor de movimientos, en una especie de máquina que no posee capacidad crítica frente a su cuerpo. Ya no percibe lo que hace, se mueve mecánicamente, no tiene espacio para la creatividad, se encuentra oprimido en un sistema de reglas inmutable.

Igualmente, los sistemas de aprendizajes mecánicos y repetitivos crean estereotipos y rigideces que anulan la capacidad de adaptación motriz del sujeto a situaciones nuevas (Le Boulch, 1984). Así, muchas de las situaciones encontradas en la práctica deportiva “se vuelven típicas y reiterativas, convirtiendo a los profesores en agentes que preparan las respuestas a diferentes destrezas para que permitan al organismo/máquina enfrentar un determinado número de situaciones perfectamente codificadas” (Torres, 2012, p. 40).

De la siguiente manera podemos resumir, grosso modo, el papel del estudiante y del docente en la práctica deportiva:

- *Papel del estudiante*: pasividad debido a la instrucción directa (aprendizaje por secuencias–consecución de metas), preocupación por realizar la técnica deportiva (limitación para la creatividad), bajo protagonismo en la construcción de la clase.

- *Papel del docente:* instrucción directa (enseñanza a través de secuencias–enseñanza mediante la demostración–comando directo–constante corrección) poco innovadora (Torres, 2012, pp. 43-44).

Como puede observarse, la entrada del deporte al sistema educativo fue un hecho en la sociedad inglesa del siglo XVIII y en el transcurso del tiempo se convirtió en un contenido de la educación física que ha disciplinado los cuerpos bajo un sistema reglamentado y estructurado que no puede ser modificado. El deporte en el contexto escolar a edades tempranas inhibe la creatividad de las personas porque niega su experimentación a otras alternativas de movimiento. De este modo, los planteamientos competitivos, selectivos y restringidos del deporte muchas veces no son compatibles con las intenciones educativas del currículo (Sales, 2001, p. 29).

Entonces, los cuerpos/máquina repiten movimientos, no tienen una visión crítica ni creadora frente a lo que hacen con el movimiento. Dicha negación de la posibilidad de ser cuerpo a través del movimiento, el adiestramiento y la disciplina corporal, necesitan ser superadas por prácticas que desarrollen la creatividad para originar actividades que los estudiantes imaginen, reglamenten y apliquen, en las que su armonía y ritmo no estén coartados; un ejemplo de este tipo de actividades es el juego.

Finalmente, en el siguiente apartado se abordará el tema de la salud e higiene como discursos de la educación física actual, realizando un recorrido histórico desde la aparición de estas categorías en el escenario de las políticas coloniales.

6.1.3 La salud y la higiene como estrategias de la colonia española

La salud y la higiene son dos categorías de amplio conocimiento en la educación física actual. Por ejemplo, en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), expedida por el Congreso colombia-

no, se encuentra “la valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo; el conocimiento y ejercitación del cuerpo” (Congreso de la República, 1994), como uno de los objetivos específicos de la educación básica para el ciclo de Primaria.

Sin embargo, el origen de estas categorías tiene unas connotaciones sobre las cuales vale la pena reflexionar en el ámbito de otra educación física. Por tal razón, en este apartado se espera determinar que el nacimiento de estas dos categorías fue, en un principio, una estrategia gestada en el seno de la colonia española para higienizar a los indígenas a partir de discursos racistas, y por el otro, impulsar la educación física como un mecanismo idóneo para conservar la salud de los habitantes de la colonia y así poder perpetuar la expansión de la corona española. Finalmente, se reconocerá que dichas categorías forman aún parte del vestigio colonial presente en la educación física del siglo XXI, al integrarse a categorías como la salud corporativa.

En ese sentido, la valoración por la higiene y la salud presente en la Ley 115 de 1994 tuvo su origen terminada la guerra de los Mil Días, cuando se empezó a hablar sobre el

degeneramiento racial y se asigna a la escuela la función de higienizar, moralizar y mantener el orden social, además de utilizar a la educación física como estrategia para el empleo del tiempo libre a las nuevas condiciones de urbanización y naciente industrialización. (MEN, s. f., p. 9)

Actualmente existen amplios sectores sociales que vinculan la actividad física con los beneficios que se pueden obtener en salud como la pérdida de peso o fisiológicos, y se mantienen discursos higienistas en los sistemas educativos asociados constantemente al proceso de higienización como fundamento imprescindible en la vida social del estudiante, que perpetúan discursos de discriminación y exclusión en la educación física. Por esta razón es importante hacer un análisis de dichas categorías y de su vincu-

lación con la educación física. Lo primero que se debe hacer es una contextualización de la Colonia, para así poder determinar de dónde vienen los discursos higienistas, biologicistas y de salud en la educación física.

Cuando se hace alguna referencia sobre la Colonia se la identifica como un periodo violento. En la Colonia la violencia fue utilizada de manera sistemática para la conquista final de los pueblos, en este caso, poblaciones latinoamericanas indígenas. Cabe recordar que dicha violencia permitió un control político y económico extenso durante la época colonial en las regiones sobre las cuales la corona española tenía poder. Aún más: este control no solo fue en términos políticos y económicos, sino que se basó en la dominación total de los individuos.

Así, el proceso de colonialismo trascendió en los sujetos, modificó sus comportamientos y estableció nuevas formas de relación: así entonces, se está hablando de colonialidad, en cuyas raíces se halla el origen, por ejemplo, del sexismo, el racismo, la exclusión, entre otros. La colonialidad es la cara oculta de los procesos de modernización/civilización traídos desde Europa a tierras “nuevas”, la razón por la cual se determinó una clasificación social sustentada en la raza como fundamento de la Colonia. La colonialidad aún existe.

En este sentido, se encuentra que a partir de la época colonial, los conquistadores utilizaron la ciencia como un dispositivo para justificar las diferencias entre negros, indígenas y blancos. Fue en dicho periodo que se empezó a referenciar a la raza como una categoría que permite diferenciar entre “conquistadores y conquistados por una supuesta estructura biológica que puso a algunos en una situación natural de inferioridad con respecto a otros” (Quijano, 2001).

No obstante, se debe asimilar lo expuesto como un fenómeno actual, puesto que la colonialidad ha logrado trascender en el tiempo de tal manera que las categorías raciales siguen formando parte

de procesos de discriminación y dominación en el mundo. Para ejemplificar lo anterior se recurrirá a un suceso ocurrido durante la práctica pedagógica, con el propósito de entender cómo dicha diferenciación ha logrado naturalizarse en los individuos.



Ilustración 1. Dibujo realizado en la Sesión 3.

En la Práctica Pedagógica, durante la S3, se les pidió a los/as estudiantes que realizaran un dibujo de ellos/ellas en el cual describieran lo que les gustaba de la clase de Educación Física. La Ilustración N° 1 fue elaborada por una estudiante afrodescendiente del curso 403. Lo que representa la imagen, más allá de los rasgos de color de piel, es una manera determinada y particular que ella tiene de verse e identificarse a sí misma en el contexto escolar, de esta forma la perpetuación de discursos/prácticas racistas en la sociedad actual pueden rastrearse por medio de ejercicios tan simples como un dibujo. Asimismo, el hecho de identificarse con unos rasgos diferentes, por

ejemplo el color de piel, conduce a reflexionar sobre el tratamiento real que se da al problema del racismo en la sociedad colombiana.

En adición, el sentido de preguntar acerca de lo que les gustaba de la clase durante la S3 era el de reconocer desde qué perspectivas había sido impartida la clase de Educación Física para estos niños y niñas. Así, la perspectiva higienista se reconoce como parte del proceso formativo en la medida que la estudiante se preocupa por estar/ser aseada. Dicho esto, la invención del otro desde la época colonial basada en la discriminación y el racismo (el ver al indígena y al negro como razas inferiores), no ha dejado de ser un problema en el siglo XXI.

Por este motivo, durante la S8 se realizó una introducción de la ubicación geográfica de la región pacífica y atlántica con la idea de acercar a los niños y niñas a la práctica de juegos y rondas propias de la zona. Ya en la S10 se implementaron dichas estrategias para el desarrollo de la unidad didáctica de desplazamientos. De igual manera, no solo se trabajaron los juegos como metodología, sino que se relacionaron continuamente con la importancia de la actividad física como elemento clave a la hora de compartir.

Se dejó de hacer un trabajo disciplinar centrado en la educación física para pasar a un trabajo transdisciplinar que tuvo como propósito darles a los estudiantes la opción de ver al otro como un sujeto digno de ser respetado y tratado como igual, más allá de su género, etnia o posición social.

En consecuencia, al final del año escolar se recogieron nuevamente los dibujos de los estudiantes, encontrando en ellos algunas diferencias significativas con respecto al primer dibujo realizado:

64

A través del análisis de este dibujo se pueden identificar características más cercanas a la realidad de la estudiante, se genera así un proceso de apropiación étnica a través del juego y la ronda. Vale la pena aclarar que en capítulos siguientes se retoma la estrategia

del juego como un fundamento esencial del humano, al punto de identificarla como una práctica decolonial, siempre y cuando se reflexione acerca de sus usos en contextos determinados. Volviendo a la época colonial, el proceso de colonización de los sujetos no se quedó solamente en la diferenciación racial, sino que buscó la higienización, evangelización y moralización de los indígenas y negros en la Colonia.



Ilustración 2. Dibujo realizado durante la Sesión 11.

La cultura y las costumbres de los negros e indígenas eran poco valoradas y, en la Colonia se pretendía su eliminación completa. Con el transcurso del tiempo una de las estrategias utilizadas por parte de los conquistadores no fue solo la violencia, como en sus inicios, pero el propósito seguía siendo el mismo: someter/dominar al otro. Debido a esto, se empezaron a utilizar diversas estrategias,

como la educación, para lograr la inserción de los otros/bárbaros/salvajes/inferiores, a la vida social. Dicha inserción no debe entenderse desde una perspectiva humanista o ética por parte del hombre blanco, sino más bien como un derecho que este tenía para utilizar al indígena o al negro para su propio beneficio.

En este punto, y ubicados en el Nuevo Reino de Granada, la corona española diversificó todo un mecanismo de vigilancia moral y pedagógica sobre los cuerpos, en función de formar individuos útiles para el reino, de tal modo que grandes pensadores como José Celestino Mutis (citado por Olarte, 2007) entendieron que la fuerza laboral que tenían los indígenas no podía ser desaprovechada (Olarte, 2007, p. 162). La utilidad de estos sujetos fue ampliamente estudiada por los criollos y españoles, marcando la posibilidad de utilizarlos para mantener el poder establecido.

Un texto que nos permite identificar dicho fenómeno es el *Semanario del Nuevo Reino de Granada* (Caldas, 1942), editado entre 1808 y 1810. Cabe aclarar que dicho semanario fue escrito por la élite criolla, autoperceptiva de sujetos iluminados y superiores frente a los demás agentes en la Colonia, ejemplo, los negros e indígenas. En el *Semanario* se identifican las descripciones que hicieron los criollos sobre las comunidades “inferiores” del reino y su utilidad.

El discurso propagado en el Nuevo Reino de Granada es trascendental en las conceptualizaciones de la educación física encontradas en la práctica pedagógica que nos ocupa, debido a la permanente relación hallada entre la importancia de la salud, la higiene y la prosperidad. Para el caso de la práctica pedagógica, los estudiantes referenciaron la educación física como una asignatura encargada de permitir bajar de peso y cuyo propósito es mantener al ser humano saludable. La estrecha relación entre la categoría salud y la educación física también se encuentra ejemplificada en las universidades, que contienen en sus currículos gran cantidad de cátedras especializadas en salud y deporte, además de describir

detalladamente los beneficios de dichas prácticas en el cuerpo, pero centrándose en la división cuerpo/mente descrita.

De esta manera la salud se convierte en una categoría ampliamente abordada desde la educación física, aunque como se planteó al principio de este apartado, su origen yace en la colonia española que relacionó estrechamente dichos conceptos con la obligación que tenían los gobernantes respecto de los súbditos. No obstante, cabe recalcar que dicha obligación no estaba mediada por altruismo alguno, sino por la necesidad que se tenía de generar riqueza para el reino a través de la fuerza laboral de unos súbditos fuertes, sanos y productivos, de modo que se encuentra a la salud como proyecto pedagógico para la búsqueda de la prosperidad en términos de civilización y riqueza.

En consecuencia, y de la mano con la educación física, el discurso médico también se encontraba percutido por el arraigo colonial, ya que a través de este se buscaba una “prolongación del imaginario de blancura y pureza de sangre que sostenía la hegemonía social de los criollos sobre las castas” (Castro-Gómez, 2004, p. 54). Mediante esta prolongación se hacía continua la línea de dominación por la cual, naturalmente, los blancos españoles eran superiores a los indígenas y negros, y los criollos encontraron que el medio más eficaz para prolongar el imaginario de pureza y blancura era realizando un tratamiento particular del cuerpo, cambiando de manera radical las políticas hospitalarias y desvinculándose paulatinamente la religión de los hospitales.

Cabe aclarar que el servicio hospitalario de la época era de carácter privado y que a partir de las políticas borbonas se dio un giro hacia la estatización del servicio hospitalario y, por ende, hubo una nueva significación de la salud y la enfermedad basadas en la ciencia moderna. Es importante destacar que, previo a la estatización del servicio, la Iglesia era la encargada de realizar los tratamientos pertinentes sobre las enfermedades, muchas veces promoviendo en la población comportamientos de mendicidad,

poco eficientes en términos de producción económica. Por tal motivo, esa nueva significación sobre salud y enfermedad es una forma mediante la cual, a través de las políticas borbónicas, se trataron las enfermedades para obtener un beneficio económico estatal.

Como se puede ver, la búsqueda de salud respondía a intereses de productividad económica y era labor del Estado “integrar al menesteroso en un aparato público de rehabilitación” (Castro-Gómez, 2004, p. 54). En este punto la salud pública era responsabilidad del Estado y la enfermedad ya no atacaba al cuerpo/individuo, sino que era el cuerpo/social el portador de dicha enfermedad, debido a que entorpecía la producción económica; aquellos sujetos incapaces de trabajar eran socialmente percibidos como viciosos y holgazanes (Castro-Gómez, 2004, p. 54), entonces el Estado tenía la labor de convertir al inválido en válido y de transformar a los pobres en mano de obra útil para la sociedad (Castro-Gómez, 2004, p. 54).

A partir de ese momento nacen las estrategias pedagógicas desde la educación física que pretenden disminuir las enfermedades y los riesgos de contraerlas quienes intervienen en la productividad del Estado. Hoy en día estas políticas son utilizadas por los Estados/Naciones, pues en el sistema capitalista y el modelo neoliberal las empresas y corporaciones entendieron la importancia que tienen los programas para la salud y utilizan la educación física como un dispositivo esencial para aumentar la vida productiva de sus empleados. Bajo esta perspectiva, términos como salud corporativa, motivación laboral, mejoría del estado de la salud, disminución de los índices de estrés y de accidentes laborales, entre otros, son de gran valor en las empresas que utilizan a la educación física como un medio para lograr mayor productividad.

Asimismo, entre las estrategias para aumentar la productividad en la época colonial, estaba la importancia dada al aumento de los años productivos de la población en general a fin de mantener el

control del mercado mundial, por tal razón “la higiene pública y el estímulo a la investigación científica fueron acciones promovidas estatalmente porque se creía que con ellas podría evitarse una disminución de la población laboralmente activa” (Castro-Gómez, 2004, p. 54). Además, la inclusión de la ciencia médica en los hospitales por encima de la Iglesia, permitía a los médicos dictaminar qué personas eran realmente útiles para el trabajo y quiénes no. Mujeres, niños y discapacitados debían aprender algún oficio útil para el sostenimiento de la colectividad. De la idea imperial que había sobre la salud y el cuerpo nacen las rehabilitaciones físicas en el siglo XIX que pretendían restaurar la energía productiva lo más rápido posible.

Adicional a lo dicho, el Estado llegó a preocuparse por el hecho de que los indígenas y negros fueran vistos como propiedad privada por parte de los hacendados. Esto, debido a que en los momentos en los que se presentaba una enfermedad en particular esta era percibida como un malestar privado y no un malestar público, de allí la necesidad que existía de establecer hospitales rurales. Esa preocupación buscaba responder a la relación directamente proporcional encontrada: a mayor número de indígenas y negros trabajando, mayores eran las ganancias derivadas de su trabajo. Tal cambio de condición de esclavo a trabajador denota la importancia que las poblaciones tenían para el enriquecimiento colonial.

También hubo persecución por parte del Estado a las personas de color en Santa Fe de Bogotá para evitar la propagación de enfermedades que terminaran en una epidemia contraproducente para los propósitos de la colonia española.

Además, debido al tratamiento científico que se le dio al cuerpo durante la época colonial, constantemente se realizaban comparaciones entre el cuerpo y la máquina. La introducción al reino de las matemáticas y la ciencia permitió a algunos pensadores, como José Celestino Mutis, relacionar al universo con la cuantificación, la verificación y las leyes. El cuerpo se encontró, en este punto,

bajo un discurso cimentado en las leyes de la física y la mecánica sin las cuales sería imposible entenderlo en la época. Esta concepción mecanicista del mundo dio como resultado la aparición del cuerpo/máquina y toda una conceptualización a partir de allí. De esta manera, la categoría cuerpo/máquina surgió del fenómeno moderno/racional/científico que abordaba el cuerpo desde la medicina y que pretendía curar las enfermedades y prolongar los estados de salud.

Se pueden encontrar vestigios coloniales de dicha conceptualización del cuerpo/máquina en los programas de educación física de las universidades colombianas. Por ejemplo, en la Universidad de San Buenaventura en Medellín, la Universidad de Pamplona y la Universidad Libre, entre otras, se puede evidenciar a través del análisis de los pénsums cómo esta concepción de cuerpo/máquina ha prevalecido, puesto que los contenidos, la carga horaria y la cantidad de créditos de cátedras como biología, anatomía, biomecánica, fisiología, etc., le dan relevancia a esa concepción del cuerpo.

Finalmente, como ya se explicó, se debe reconocer que la educación física fue un proyecto pedagógico que respondió a unas políticas particulares de poder en las cuales los individuos eran percibidos como elementos importantes para la expansión imperial española a través de su fuerza laboral, al igual que la existencia en la actualidad de vestigios coloniales de la educación física descritos, acrecentados por la expansión del capitalismo. A partir de esa realidad plantear alternativas que permitan desprenderse de lo colonial para dar paso a otra educación física, repensada desde otros enfoques, por ejemplo, el de la teoría crítica decolonial.

6.2 El pensamiento crítico decolonial

*[...] y la idea de des-colonización, es probablemente
tan vieja como la colonización moderna misma.
Esta encuentra sus raíces en la respuesta visceral
de los sujetos conquistados ante la violencia
extrema de la conquista, que invalida los conocimientos,
formas de ser, y hasta la misma humanidad
de los conquistados...*

Nelson Maldonado-Torres

Aunque ya se han hecho algunas referencias acerca del pensamiento crítico decolonial, explicar lo que significa, grosso modo, no tiene otra pretensión que permitirle al lector identificar dónde se sitúa la presente investigación para así ofrecer un entendimiento más pertinente de lo que se pretende.

Delimitar al pensamiento crítico decolonial en categorías cerradas, o relacionarlo con posturas europeas como el marxismo o el posestructuralismo, sería hasta cierto punto limitado. El pensamiento decolonial tiene su genealogía y evolución en todos los territorios y en todos los sujetos víctimas de la colonización -a diferencia del marxismo o el posestructuralismo, que tienen su origen en una concepción eurocentrada- y a partir de allí empieza a desarrollar una serie de posturas basadas en lo que significa ser/estar colonizado y, por lo tanto, lo que significaría ser/estar descolonizado.

Cabe aclarar que Europa en su proyecto expansionista logró, a través de todo tipo de violencia, perpetuar su poder y su pensamiento en diferentes partes del mundo. Con esta actitud no solamente obtuvo el control total de la economía de esos territorios sino un control sobre sus habitantes: la colonialidad. Por tal razón, la lectura del proyecto de la modernidad debe ser vista constitutiva al proyecto de colonialidad, no hay una sin la otra: modernidad/colonialidad. Entonces, el pensamiento decolonial se sitúa en esos

sujetos que vivieron, y aún viven, las consecuencias de la modernidad/colonialidad y luchan “contra todo vestigio europeizante: el derecho romano, el código napoleónico, la democracia francesa, el marxismo-leninismo. Todo esto, que mantiene a las comunidades en la dependencia, en el colonialismo mental, en la ceguera sin encontrar la luz” (Reinaga, 1969). Dicho vestigio europeizante ha permeado todas las instituciones y sistemas actuales, sin que la educación sea la excepción. No se tendría que ir muy lejos en la historia colombiana para entender que el adoctrinamiento de toda índole ha respondido a los intereses de determinadas élites en su pretensión por impartir contenidos parcializados. Y si la educación fue y es otro de los tantos dispositivos de poder de la modernidad/colonialidad, la educación física se convirtió en la disciplina encargada de adiestrar el cuerpo en dicha educación (MEN, s. f., p. 8).

Para poder entender lo planteado es necesario acudir al nacimiento de la educación física en Colombia en las tres primeras décadas del siglo XIX. Durante ese periodo el objeto de la educación física estuvo integrado por “lo moral, cuyas bases estaban señaladas por la Iglesia, el orden como necesidad política de reorganización de la nación y la higiene que respondía a decisiones sobre salud pública” (MEN, s. f., p. 9). Como se puede notar, estos ejes fundamentales de la educación física se encontraban acoplados a las dos entidades más importantes en Colombia: la Iglesia y el Estado, y por tal motivo, todas las políticas relacionadas con la educación tenían que tener aval de estas dos entidades para su promulgación.

De esta manera, en el pensamiento crítico decolonial se debe entender este tipo de prácticas estatales y religiosas como imposiciones que recaían sobre las personas. De igual forma, en la educación actual se puede encontrar que estas dos entidades aún poseen el poder para implementar políticas educativas en nuestro país, ocasionando un vestigio colonial de prácticas higienistas, morales y de salud arraigadas en la educación colombiana del siglo XXI.

En este sentido, se pueden encontrar varios fenómenos importantes para entender la modernidad/colonialidad en la educación y particularmente en la educación física colombiana: los intereses del Estado/Nación y la Iglesia por promover el discurso higienista desde la educación, discurso altamente racista y discriminatorio que busca mantener el poder y el orden social. Además, las influencias de carácter internacional en el tema de raza responden a percepciones europeas sobre el cuerpo. La modernidad/colonialidad, por lo tanto, ha permeado todos los ámbitos de la educación y logrado transmitir su retórica de manera eficaz; lo que más debería preocupar es cómo el discurso higienista y biologicista de la educación física perdura después de varios siglos.

Por otro lado, es necesario aclarar que los planteamientos decoloniales y sus reflexiones se fundamentan, hasta cierto punto, en disposiciones de organismos como la ONU, la Unesco y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), entre otros. En ese sentido, “la discriminación por motivos de raza, color u origen étnico es un atentado contra la dignidad humana y debe condenarse como una negación de los principios de la Carta de las Naciones Unidas” (ONU, 1963).

Asimismo, la Conferencia de Durban, realizada en Sudáfrica del 31 de agosto al 8 de septiembre de 2001, es un buen punto de partida para poder relacionar los términos discriminación e intolerancia. En dicha conferencia se propuso, no solo eliminar y prevenir todo tipo de discriminación, sino también promover la igualdad de oportunidades y de tratamiento en la enseñanza. Cabe aclarar que los Estados se comprometen a adoptar de inmediato una serie de medidas, en particular, derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas, que generen racismo y discriminación de cualquier tipo.

Finalmente, se podría afirmar que el pensamiento decolonial plantea una lucha frontal en contra de los absolutismos que han regido la historia del mundo, en contra de modernidad/colonialidad como

único proyecto posible y del capitalismo, que ha “resignificado las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad” (Castro-Gómez, 2007, p. 14). Sin embargo, el camino para poder lograr otro mundo posible se transita desde todos los enfoques posibles de la realidad, y la posibilidad de darle voz a aquellos cuerpos subalternizados a lo largo de la historia humana es el objetivo de otra educación física, de la cual se han hecho algunas referencias, centrada en el pensamiento crítico decolonial.

6.3 La otra educación física y la superación del vestigio colonial

*El juego manifiesta una complicidad del sujeto
con su propio cuerpo, que no se encuentra en ninguna
otra actividad... lo que se experimenta entonces,
es la plasticidad de la experiencia corporal.*

Barreau y Morne

En este apartado se desarrollan varias aproximaciones epistemológicas que, desde la teoría decolonial, permitirán plantear nuevas perspectivas pedagógico/didácticas para el abordaje de otra educación física. En ese sentido, y con el fin de realizar una aproximación pertinente, se dividió el capítulo en dos partes: 1) el cuerpo/sujeto en la clase de educación física y la recepción de la otredad; 2) prácticas decoloniales, el juego y la receptividad generosa.

6.3.1 El cuerpo/sujeto en la clase de educación física: la recepción de la otredad y la altericidad

En este apartado y con base en la teoría crítica decolonial, se desarrolla el principio epistemológico de recepción de la otredad. En primer lugar cabe destacar que, situándose en la teoría decolonial, el abordaje realizado sobre el cuerpo/sujeto ha sido extenso. En

ese sentido, se debe entender que el cuerpo es el primer territorio expuesto a la colonización, y esto podría ejemplificarse al remontarnos a las épocas coloniales en las que los indígenas, negros y otras comunidades estaban constantemente expuestas a la muerte. El cuerpo/sujeto era materia desechable, utilizable y prescindible; resistía la esclavitud, la violencia, la violación.

Además, vale la pena destacar que la eliminación del otro en la Colonia no fue real solamente en términos físicos, sino también mediante el discurso y utilizando la ciencia como forma de justificar la inferioridad de esos otros, así se eliminó ontológicamente al negro y al indígena. Por ejemplo, gracias a Franz Fanon (2009) se puede entender cómo el conquistador inventó al hombre negro, con base en su órgano sexual, como un sujeto dispuesto a violar en cualquier ocasión a la mujer blanca, e inventó a la mujer negra como un ser erótico, siempre dispuesto a ser violada por el conquistador (Fanon, 2009).

Por tal razón, es necesario recordar que el cuerpo es el primer territorio susceptible de colonización. Sin embargo, en el presente apartado, para la superación de los vestigios coloniales, se van a retomar categorías expuestas por Fanon centradas y situadas desde planteamientos decoloniales planetarios.

En ese sentido, el cuerpo es la “puerta de conciencia, o un mecanismo posible de apertura y recepción de la otredad” (Fanon, 2009, p. 155). Ya en este punto cabe aclarar que en la época colonial y aún en nuestros días, es casi imposible pensar en la recepción de la otredad entendida como la recepción del otro como sujeto diferente debido al individualismo reinante. Este fenómeno individualista puede percibirse en el campo del deporte como un fundamento constitutivo: el afán por competir y ganar para alcanzar la anhelada victoria lleva a muchos individuos a justificar todo los medios posibles para alcanzar la victoria, incluso eliminando al otro de diversas maneras. Por ello, los juegos tradicionales del pacífico colombiano se abordaron con el propósito de lograr un

cambio de mentalidad en los estudiantes y de convertir el aula en un espacio para la recepción del otro.

Retomando la época colonial, el cuerpo, la receptividad del otro y la receptividad generosa, que más adelante se explicarán relacionándolas con el juego, fueron la forma de resistencia frente a los conquistadores, y para aclarar la idea expuesta es necesario entender que los negros encontraron en la donación, la generosidad, la hospitalidad y la justicia fundamentos para poder soportar esa cercanía con la muerte. Por consecuencia, este concepto de recepción de la otredad es fácilmente relacionable con la categoría de altericidad, explicada por Fanon como un intento por “capturar la prioridad de la relación de responsabilidad entre yo y otros” (Fanon, 2009, p. 153).

De esta manera, el cuerpo y la corporalidad son “el nivel decisivo de las relaciones de poder” (Quijano, 2007, p. 124) y a partir de allí surge la necesidad de encontrar aquellas relaciones que durante la historia han permitido el sometimiento de los cuerpos a determinados intereses. Sin embargo, quedarse en la búsqueda de dichas relaciones no es suficiente, también es necesaria la búsqueda de alternativas para liberarse de sus implicaciones mistificadoras, por ejemplo, del antiguo dualismo judeo-cristiano (alma/cuerpo, psiquis/cuerpo, etc.). A partir de allí surge

La necesidad de pensar, de repensar, vías específicas para su liberación, esto es, para la liberación de las gentes, individualmente y en sociedad, del poder, de todo poder. Eso significa, la devolución a las gentes mismas, de modo directo e inmediato, del control de las instancias básicas de su existencia social: trabajo, sexo, subjetividad, autoridad (Quijano, 2007, p. 124).

Como se ha abordado, el deporte y su nacimiento en la escuela ha logrado permear la clase de educación física como un contenido de suma importancia. La educación física y los sistemas educativos, deslumbrados por el fenómeno del deporte, no se han interesado

en realizar un verdadero análisis de todo lo que el deporte originó y sigue conservando; discriminación y exclusión en la práctica deportiva son elementos que se constituyen por la necesidad de superar al otro, pasando por encima de sus derechos a como dé lugar con tal de tener un puesto en el podio de los vencedores.

De esta forma, el cuerpo-territorio se encuentra colonizado por la deportivización en la educación física y las experiencias corporales en ella. Entonces, se pueden captar dos grandes problemas para los estudiantes en el sistema educativo: en primer lugar, a través del disciplinamiento existe una negación del movimiento y del cuerpo, que no encuentra alternativas de ser en la clase de educación física; en segundo lugar, este cuerpo, motivado por la competencia y la victoria, niega la existencia del otro al ser percibido como rival e inconveniente para la consecución del éxito. Este sistema además se encarga de negar a quienes se rehúsan a la deportivización como única alternativa en la educación física. Por consiguiente, es necesario preguntar: ¿cómo darle voz a aquellos y aquellas que, a través de prácticas como el deporte, nunca la han tenido? ¿debe la educación física continuar devorando otras metodologías en nombre del deporte?

Las experiencias personales en la clase de educación física requieren ser amplias y enriquecidas por prácticas que entren en un diálogo teórico y práctico, en igualdad de condiciones, con el deporte. En el caso concreto de esta investigación se determinó que el juego puede ser una de esas prácticas descolonizadoras por sus fundamentos de autorregulación, libertad, autonomía y riqueza de movimientos, donde el fin no es el récord ni superar al otro, sino la diversión. Debido a esto, se requiere indagar qué es el juego y explicar cada uno de sus fundamentos para finalmente relacionarlo con prácticas descolonizadoras.

En este punto es pertinente hacer una aclaración para entender el juego: los autores que lo conceptualizan hablan de este fenómeno como una actividad natural y espontánea en la cual agentes

externos, como el profesor, pueden afectar la dinámica del juego; sin embargo, plantear el uso de otras prácticas en el aula implica también referirse a un cambio de los roles que desempeñan los estudiantes y los profesores.

6.3.2 Prácticas decoloniales: el juego y la receptividad generosa

En este apartado, luego de explicar las categorías recepción de la otredad, altericidad y receptividad generosa, presentes en la teoría crítica decolonial, se realiza una aproximación al juego, relacionando las categorías descritas para lograr entenderlo como una práctica decolonial.

Para referirse al juego hay que remontarse a los trabajos de Johan Huizinga, quien al publicar su obra *Homo ludens* abrió el camino para comprenderlo en la vida del ser humano y en el desarrollo de la civilización. En dicho texto se define el juego como “una acción libre ejecutada y sentida fuera de la vida corriente pero que puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno” (Huizinga, 1938). En ese sentido, la categoría improductividad del juego es importante para referirnos a esta práctica debido a que, a diferencia del deporte, no se obtiene ningún provecho de ella. Por lo tanto, se puede afirmar que el hecho deportivo del récord y la victoria le dan características de productividad a la práctica deportiva. Asimismo, Huizinga en sus investigaciones trató de encontrar la definición exacta de la naturaleza esencial del juego y se esforzó por arrojar luz sobre esa parte de él que vivifica las manifestaciones esenciales de toda cultura (Caillois, 1986).

En adición a la categoría citada se encuentra la categoría de libertad, ya que “un juego en que se estuviera obligado a participar dejaría de ser un juego: se constituiría en coerción” (Caillois, 1986, p. 31). Este punto es clave, pues en los ambientes educativos se tiende a obligar al estudiante a participar en las actividades pro-

puestas por el docente, creando dentro del salón de clases una relación de poder, en la que el profesor decide qué actividades se deben realizar, sin una construcción previa de ellas. En este sentido, el juego, al ser una actividad inherente al ser humano, trasciende, va más allá de los claustros educativos. Sin embargo, por sus características de improductividad y el no poseer resultados cuantificables, se ha tornado en una práctica que poco a poco se ha venido eliminando de la clase de educación física y de los sistemas educativos en general.

Es necesario también hacer énfasis en la categoría del juego como actividad reglamentada. Cabe aclarar que algunos juegos, como las representaciones o las mímicas, no tienen reglas, pero el sentimiento de representar un papel “como si se fuera” un perro, un gato, un otro, marca una regla en sí misma y la persona entra a un mundo ficticio en el que las posibilidades que poseen el cuerpo y el movimiento son infinitas, claramente articuladas con el “como si se fuera”, aunque con un alto grado de variación. El juego de roles, la mímica y la representación de animales, cosas y otras personas permite “acceder al conocimiento del otro, acceder al conocimiento de que es otro y que implica necesariamente captar las diferencias y, con ellas, trazar su imagen” (Olerón, 1987, p. 99). En dicha categoría se encuentra un gran elemento pedagógico para la receptividad del otro y su posterior reconocimiento.

Al hacer un resumen de las categorías fundamentales del juego planteadas por Callois, se encuentra que estas son: 1) libres: el jugador no está obligado; 2) separadas: circunscritas a espacios y tiempos precisos y determinados; 3) inciertas: cuyo desarrollo no puede estar predeterminado ni el resultado dado de antemano, por permitirse la iniciativa del jugador y darle cierta libertad para inventar; 4) improductivas: por no crear riqueza ni elemento nuevo de ninguna especie porque se llegaría a una situación idéntica a la del principio de la partida; 5) reglamentadas: las sometidas a convenciones que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una nueva legislación, que es la única que

cuenta; 6) ficticias: las acompañadas por una conciencia específica de realidad secundaria o de franca irrealidad en comparación con la vida corriente (Caillois, 1986, pp. 37-38).

Las teorizaciones de Huizinga y Callois son importantes para entender el juego en la sociedad y la formación y construcción de esta. En ese sentido, en los lineamientos curriculares para la educación física se habla del juego como una importante herramienta para introducir a sus individuos al universo normativo corporal. Las maneras permitidas, los puntos de contacto, los gestos y comportamientos admitidos y requeridos se ofrecen en formas de juego con las cuales se perfila un lenguaje ético corporal. La solidaridad, la reciprocidad, la generosidad, lo propio, lo igual y lo diferente lo vive una y otra vez cuando jugamos de pequeños (MEN, s. f., p. 43).

De esta manera el juego es una herramienta indispensable para articular procesos de formación de personas solidarias y generosas consigo mismas y con los demás.

No obstante, las teorías de Huizinga y Callois (que se constituyeron en el punto de partida para los estudios posteriores sobre el juego), han sido criticadas. Por ejemplo, Boss (1984) se refiere a una de las categorías del juego, la improductividad, y afirma que el juego no es necesariamente improductivo, sino “indiferente a la producción de valores que solo interesa a quien está fuera del dominio de las propias reglas del juego” (Boss, 1984, p. 6), de tal forma que el juego también es una herramienta importante para el docente que se encuentra fuera del dominio del juego. Por esa razón se pueden identificar dos posibilidades que tiene el docente al utilizar el juego en el salón de clases: 1) unirse a él, entregando el poder y adecuándose a las reglas establecidas por los/las estudiantes; 2) utilizar el juego para entender el significado de ciertos comportamientos: la generosidad, la diversión, la representación del otro, etc., y así convertirlo en práctica decolonial e investigativa.

Boss también se refiere a la competencia. Esta categoría “representa otro modo de diluir el juego en una fuerza y en una forma que no le son esenciales” (Boss, 1984, p. 9), ya que el juego no es una herramienta para derrotar al otro, a sí mismo o que busca el gozo y reconocimiento de millones de espectadores; el juego es diversión en sí. En ese sentido, la competencia es una fuerza y una forma no esencial al juego, sin embargo, el espíritu competitivo aparece en una gran cantidad de juegos en la clase de educación física.

Este espíritu de competencia se encarna dondequiera, en la necesidad constante que tienen los hombres de compararse unos con otros y de situarse dentro de jerarquías, trátase de las clases sociales o de los múltiples atributos ostensibles mediante los cuales se significa tanto a los otros como a sí mismo la posición social (Boss, 1984, p. 10).

De esta manera, la competencia es un tipo de manifestación que genera exclusión, por lo tanto, la educación física debe buscar alternativas que hagan frente a la competencia como único medio de interrelación posible en el aula. No se está hablando de la eliminación por completo de la competencia; no obstante, las relaciones entre personas deben ir más allá de la competencia, hacia la generosidad y la solidaridad. De todas formas estas dos categorías algunas veces se pueden observar en deportes de equipo, pero en la mayoría de las ocasiones se limitan a la solidaridad y generosidad entre los miembros y participantes de un equipo y a fomentar odio y resentimiento hacia sus contrincantes. Continuando con esta idea, es de conocimiento público las distintas estrategias que se han utilizado históricamente para infligir “daño” a los rivales en las prácticas deportivas: desde las tácticas previas a los enfrentamientos deportivos, pasando por la violencia en los campos, hasta terminar en incidentes fuera de las instalaciones educativas.

Volviendo al estudio del juego, existen otros rasgos importantes que cabe citar, como el orden propio y absoluto. Según lo planteado, se podría catalogar al juego como una actividad desordenada, puesto

que no tiene un “guía” que establezca las reglas. Sin embargo, el juego crea orden, es orden, “lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada. El juego exige un orden absoluto. La desviación más pequeña estropea todo el juego, le hace perder su carácter y lo anula” (Huizinga, 2010, p. 27). Por tal motivo,

Esa conexión íntima con el aspecto de orden es el motivo de por qué el juego parece radicar en el campo estético. Designa efectos de belleza: tensión, equilibrio y liberación. El juego oprime y libera. Está lleno de las dos cualidades más nobles que el hombre puede encontrar en las cosas y expresarlas: ritmo y armonía. (Huizinga, 2010, p. 7)

Finalmente, se va a relacionar lo señalado en el apartado del cuerpo/sujeto en la clase de educación física con la práctica decolonial de juego. El sentido de dicha relación es integrar los dos fundamentos que se plantean en el presente trabajo.

A partir del cuerpo/sujeto se entiende que la educación física debe hacer una crítica frente a la construcción dualista del cuerpo que ha hecho la escuela. En ese sentido, se debe entender a la escuela como un dispositivo protagonista en la construcción de la dualidad cuerpo/mente, convirtiéndola en “el dualismo más excluyente como clave de interpretación de un ser humano, escindido en cuerpo/alma; carne/espíritu; o, el más reciente, cerebro/mente” (Pateti, 2007, p. 6). Este dualismo ha imposibilitado las acciones concretas de la educación física para la formación de seres humanos íntegros. Además, dicho dualismo ha mantenido en la educación actual viejas representaciones del cuerpo.

No obstante, se encuentran algunas aproximaciones que pueden ser pertinentes para la superación de dicha dualidad. En ese sentido, las categorías abordadas por Fals Borda (citado por Bassi y Britton, 2008) acerca del cuerpo como unidad senti/pensante a partir de algunos viajes que realizó por las ciénagas colombianas y la convivencia que tuvo con comunidades de pescadores, pueden permitir otras posibilidades para la vinculación definitiva del cuerpo/sujeto

a la clase de educación física. Adicional a la categoría expuesta se encuentra la de unidualidad de Merleau-Ponty (citado por Pateti, 2007), que, bajo la lógica de la conjunción cuerpo/mente–mente/cuerpo, concibe esas dos maneras de presentar lo humano sin la supremacía de una manifestación sobre la otra.

Por tal razón, el irreconciliable divorcio entre mente y cuerpo, la dictadura de una sobre la otra, deben ser temas centrales en las reflexiones epistemológicas sobre la educación física. Por ello, “es necesaria una visión integradora que se superponga a lo cósmico y también a lo intangible como aspectos únicos” (Lyotard, 1999), de tal manera que la manifestación del cuerpo como unidad y su construcción histórica-individual rechaza ser una máquina piloteada por la razón o el pensamiento; el cuerpo es su propio piloto, su propio conductor, y se conduce como unidad. Aquí podemos separar aquel cuerpo-máquina de Mutis por “un cuerpo”, por una unidad, sobre todo si se tiene en cuenta que la educación física actual “ha desvirtuado su carácter formador, tornándose en un materia con marcado sesgo eficientista, de rendimiento dentro de una sociedad cegada por el brillo del deporte de élite y profesional” (Pateti, 2007).

Además, se debe entender que la reflexión epistemológica en el campo del cuerpo/sujeto es imprescindible puesto que “la institución escolar contribuye a desestimar el cuerpo para la formación integral del ser, al acorralarlo en la dicotomía mente/cuerpo. Esto es posible, dada la parcelación de saberes, con lo cual se ha pretendido asignar trincheras a cada asignatura” (Pateti, 2007, p. 5).

Además se debe entender al cuerpo como medio para la educación, siempre presente en un sujeto que se asuma corporalmente en un espacio con armonía y desenvoltura gestual. Esta labor de integración del cuerpo y la mente en la educación es sinónimo de una educación integral.

Como conclusión, es necesario repensar las prácticas en la educación física, desdibujar la práctica deportiva como único medio de

formación de los individuos y retomar la lúdica que, desafortunadamente, “ha sido desestimada en el ámbito escolar y, en general, los juegos tradicionales que conformaban el acervo motriz básico del individuo, han sido desdibujados por la práctica escolar y sustituidos por otras formas lúdicas, más fragmentarias” (Pateti, 2007, p. 6), como el deporte, que se convirtió en el mediador motriz por excelencia en la clase de educación física.

Así que es necesario replantear esa “lógica tradicional que indica que el juego es lo contrario de lo serio, de lo formal” (Pateti, 2007, p. 6) y así resignificar categorías como la libertad y espontaneidad, que difícilmente se encuentran en actividades cotidianas en las que el cuerpo actúe con todo su esplendor. En ese sentido, “en el juego, el niño no usa su cuerpo, lo vive” (Pateti, 2007, p. 6).

6.4 Marco legal

Este trabajo encuentra apoyo en la Constitución Política de Colombia, ya que varios de sus artículos propenden por el derecho a la educación con base en la igualdad de oportunidades, libertades y derechos sin ningún tipo de discriminación. Además, cabe destacar que en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), específicamente en el art. 23, la educación física, la recreación y el deporte es un área obligatoria y fundamental en la educación colombiana y que el Estado debe aportar lo necesario para el desarrollo eficaz de esta área. Por eso esta investigación retoma los lineamientos curriculares planteados por el Ministerio de Educación Nacional para el área de educación física.

Finalmente la investigación, por sus fundamentos, estrechamente relacionados con una educación integral e incluyente, se basa en las disposiciones de la Unesco, la ONU, la Unicef, entre otras entidades, en las que se identifica a la educación como elemento clave para la superación de comportamientos racistas, discriminatorios o intolerantes en la sociedad.

7. Diseño metodológico

En este apartado se rinde cuenta de la metodología general de la investigación, tradiciones e instrumentos de recolección de información. Para dicha labor se explica la metodología de la investigación a la luz de los planteamientos de la tradición cualitativa. Además, se ponen en evidencia los acercamientos etnográficos con la población y las discusiones documentales-hermenéuticas de las categorías de higiene, salud y deporte.

En primer lugar, las categorías de higiene, salud y deporte mencionadas en los capítulos precedentes, fueron extraídas de los encuentros establecidos con niños y niñas del curso 403 del I.E.D El Tabora. En ese sentido, en las 12 sesiones de clase, se dio cuenta de las concepciones y prácticas que los estudiantes tenían de la clase de Educación Física. Por tal motivo, se elaboró un cuestionario en la Sesión 2(S2) con la pregunta: “¿para ti qué es educación física?”.

Se presentaron dos respuestas frecuentes por parte de la población. Por un lado, doce estudiantes (seis niñas, cuatro niños, dos sin identificar) respondieron que educación física era “hacer ejercicio”, mientras que los nueve restantes (un niño, cinco niñas, tres sin identificar) afirmaron que la educación física “es un deporte” y la relacionaron con “bajar de peso” y “mantener una buena salud”.

Por tal motivo, las sesiones prácticas de la clase se centraron en el afianzamiento de los patrones básicos de movimiento a través de la

metodología deportivizada. A pesar de la utilización de estrategias como el cooperativismo o el trabajo en grupo, lo cierto es que los índices de comportamientos agresivos entre los estudiantes eran notables y recurrentes con el paso de las sesiones. Asimismo, como se explicó en el capítulo de Descripción del problema, las niñas eran violentadas constantemente a través del lenguaje o simplemente dejaban de participar en las sesiones programadas perdiendo cualquier interacción motriz en la clase de educación física. Vale la pena aclarar que la descripción del problema se realiza en el marco de “datos descriptivos con las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 150). De igual manera, dichos datos dan cuenta, por ejemplo, de la frecuencia en la que se presentaron casos de violencia y poca participación en clase.

Ante esta problemática, entender la investigación como “un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas que examina un problema humano o social” (Vasilachis, 2006, p. 2), es un supuesto para comprender las razones por las cuales se utiliza, en primer momento, la etnografía para posteriormente analizar e interpretar los orígenes, usos y abusos del deporte, la salud y la higiene en el marco de la teoría crítica decolonial. Así, “quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes” (Vasilachis, 2006, p. 2).

Por todo esto, vale la pena preguntar ¿por qué los estudiantes referidos piensan y viven la educación física de dicha forma?, ¿existen otras formas de vivir el cuerpo sin que la violencia o la competición medien las interacciones? Ante estos interrogantes, el investigador da cuenta de las categorías de higiene, salud y deporte a través de un diálogo entre la teoría crítica decolonial y la educación física actual. En ese sentido, el análisis documental-hermenéutico realizado desveló vestigios coloniales escondidos en nuevas retóricas/prácticas que impiden pensar una educación física diferente a la ya mencionada. Para aclarar, la investigación

documental es aquella que se fundamenta en fuentes tales como artículos, ensayos, revistas, periódicos, expedientes, entre otros, y busca adentrarse con mayor profundidad en los temas abordados. Este tipo de investigación no requiere una población específica, razón por la cual se revisaron textos históricos con referencia a la aparición de prácticas/discursos de higiene y salud en la Colonia, acerca del origen del deporte en la época actual, de la educación física en Colombia, así como textos de autores decoloniales para repensar la educación física actual.

Dicho esto, la apropiación de enfoques cualitativos (Sampieri, 2006) que permitan inferencias y un mayor entendimiento del fenómeno en estudio (Universidad Señor de Sipán, 2011), permitieron vislumbrar que los acercamientos prácticos y conceptuales de los estudiantes acerca de la educación física responden a la manera mediante la cual les han enseñado. Por tal motivo, “la explicación en las relaciones entre variables que pueden establecerse del por qué sucede determinado fenómeno, pero sin llegar a una absolutización de causa y efecto” (Estévez, Arroyo y González, 2004, p. 176) llevaron al investigador a indagar acerca de las aproximaciones didáctico/metodológicas de los docentes en formación de la Universidad Libre. Así, gracias al acceso a los trabajos de grado, se constató que cerca de 34 trabajos de grado de la Facultad de Ciencias de la Educación, Programa de Educación Física, Recreación y Deportes, entre los años 2005-2012, tratan el tema de propuestas y diseños didácticos/metodológicos para el mejoramiento de las técnicas específicas en deportes como hockey, fútbol, tenis, ultimate, entre otros.

Como se puede observar, las aproximaciones centradas en el rendimiento deportivo o en el mejoramiento de las técnicas propias de los deportes, priman en los trabajos de grado de los docentes en formación, llevando a las aulas todo un compendio de entendimientos acerca del deporte, la salud y la higiene, al punto de reproducirlos por doquier. Un ejemplo es el caso del concepto cuerpo/máquina hallado en los principales pénsumes universita-

rios que privilegian cargas crediticias en cátedras como anatomía, fisiología, morfofisiología o biomecánica, desligando los orígenes y las consecuencias de un entendimiento del cuerpo dividido.

Frente a los instrumentos de recolección de datos, se encuentra el cuestionario que tuvo como propósito conocer qué definiciones y conceptos tenían los niños y las niñas frente a la educación física.

Pregunta:

“¿Para ti qué es educación física?”.

Como se explicó anteriormente, de 21 definiciones recogidas sobre qué es la educación física, doce estudiantes (seis niñas, cuatro niños, dos sin identificar) respondieron que era hacer ejercicio, y los nueve restantes (un niño, cinco niñas, tres sin identificar) que era un deporte y relacionaron la actividad con el bajar de peso y mantener buena salud.

En la observación de campo no estructurada y no participante, para la descripción del problema aplicado al deporte y el juego, los diarios de campo fueron el instrumento de mayor uso y pertinencia, puesto que describieron los fenómenos presentes en las prácticas.

La observación se basó en la Guía de observación (Estévez, Arroyo y González, 2004, p. 211) descrita a continuación:

Objeto de la observación: el deporte y el juego

Objetivo de la observación: determinar la diferencia de comportamientos entre la práctica deportiva y el juego en los niños y niñas de 4º.

Cantidad de observadores: uno.

Tiempo total y frecuencia de las observaciones: seis meses con frecuencia semanal de dos horas (doce sesiones).

Tipo de observación: de campo, estructurada y no participante.

Aspectos a observar en la unidad de observación:

- Participación en clase de la totalidad del grupo.
- Índices de agresividad.
- Discriminación: motriz y de género.

Finalmente, el siguiente fue el formato de diario de campo que se utilizó como instrumento de recolección de la información en la investigación:

Diario de campo	
No.	
Fecha	
Lugar	
Tema	
Propósito	
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN (Sanabria, 2002)

A modo de conclusión, frente a la amplia gama de tradiciones de investigación y ante la importancia de la investigación cualitativa para afrontar problemáticas de orden social y educativo, lo realizado en la presente investigación busca convertirse en un espejo desde el cual otros investigadores puedan mirarse ya sea en el orden metodológico de la investigación o en los planteamientos de la decolonialidad como sustrato primordial en las luchas por la eliminación del racismo y la exclusión en las aulas y en las sociedades. Frente a esto, el siguiente apartado presenta los aportes y conclusiones de forma tal que se conviertan en nodos de discusión en distintas realidades dentro y fuera del aula.

8. Aportes y conclusiones de la investigación

Para finalizar esta investigación, valga destacar que con las reflexiones epistemológicas realizadas a partir del pensamiento crítico decolonial se buscaron acercamientos al origen de la educación física en Colombia y la entrada del deporte a los sistemas educativos en el mundo, con el único fin de hacer frente a algunas prácticas/discursos que se han venido naturalizando en nuestros días, esto es, entender los significados actuales que tienen en el campo de la educación física.

Por lo tanto, entender la construcción de la sociedad moderna desde una teoría como la decolonial puede significar un giro respecto de la enseñanza en la academia, ya que trata de entenderlas para poder realizar una apropiación de nuevas categorías más acordes con la realidad y el contexto colombiano.

Como se puede notar, los procesos que implican la decolonización en el área de la educación física, el deporte y el cuerpo se constituyen en arduas labores que exigen autocrítica y construcción de realidades diferentes a las planteadas desde la universidad occidental; no obstante, son pasos necesarios para quienes piensan que otra educación es posible. Para las personas los términos formación, educación, integración, decolonización, política, no deben ser expresiones que se traten exclusivamente en los sistemas educativos, sino construcciones que empiecen a transitarse desde

el territorio del cuerpo como primer territorio de lucha, resistencia y transformación del vestigio colonial arraigado.

Por último, se exponen algunas conclusiones de esta investigación, no con el propósito de establecerlas como verdades absolutas, sino de entrar en diálogos de saberes necesarios para crear conocimiento y como una oportunidad para quienes encuentren en ella otra forma de entender la educación física actual:

- Los discursos deportivizados, higienistas y de salud constituyen prácticas racistas, discriminatorias y coloniales en los contextos educativos.
- La modernidad/colonialidad ha encontrado en la educación un dispositivo altamente eficaz para la transmisión de su retórica.
- Los pénsums universitarios, las investigaciones y la utilización de expresiones como salud corporativa, al igual que la retórica deportivizada, higienista y de salud, han permeado la educación física actual, convirtiéndose en un vestigio colonial.
- Los enfoques didáctico-pedagógicos de la educación física se han fundamentado en dichos discursos, obviando la importancia de planteamientos como los de la Unesco, la ONU, la Unicef, entre otros.
- El deporte escolar ha eclipsado otras prácticas en la construcción de la educación física, convirtiéndolas en folclor y prácticas étnicas particulares.
- La superación de la división mente/cuerpo debe ser el primer paso para repensar la educación física actual, desde el enfoque epistemológico decolonial.
- Las otras categorías epistemológicas, como los seres senti/pensantes o la unidualidad, deben percibirse como aportes significativos para dicha superación.

- La recepción de la otredad a través del cuerpo debe ser un fundamento epistemológico/práctico presente en la educación física.
- La postura crítica decolonial permite realizar reflexiones epistemológicas que evidencian nuevos horizontes para las diferentes disciplinas y el acceso a conocimientos transdisciplinarios.
- Las prácticas decoloniales en el aula deben basarse en fundamentos pensados desde la receptividad generosa de los sujetos y la altericidad, un caso particular podría ser el juego.
- Darle voz al otro subalternizado en la clase de educación física ha de convertirse en un propósito de amplio abordaje.
- Como estrategia y práctica decolonizadora se plantea el juego, pero no se puede caer en reduccionismos que impidan la entrada de otras prácticas en el aula para la descolonización de los cuerpos.

Referencias

- Anales de la Reunión Anual de Etnología. (Agosto 23-27 de 2010).
Descolonización del cuerpo a través del teatro. Culturas populares. *XXIV Reunión Anual de Etnología*, 319-327.
- Barreau, J.-J., & Morne, J.-J. (1991). *Epistemología y antropología del deporte*. Madrid, España: Alianza.
- Bassi Labarrera, R., & Britton, D. *Orlando Fals Borda-Sentipensante* [video]. Colombia: plataforma YouTube, 2008. 8:39 minutos. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=LbJW-qetRuMo>.
- Bertolano, F. (2004). *Entrenamiento de la fuerza con sobrecarga en niños prepúberes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Abierta Interamericana.
- Boss, G. (1984). *Juego y filosofía. Ideas y valores*. Recuperado de <http://www.revista.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/29175> [Consultado el 3 de febrero de 2012].
- Brohm, J.-M. (1982). *Sociología política del deporte*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

- Caldas, F. J. de. (1942). *Semanario del Nuevo Reyno de Granada*, tomo III. Bogotá, Colombia: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana.
- Cardona Tobón, P. (2008). *La educación física anda con dolor en las coyunturas*. El Colombiano.
- Castro-Gómez, S. (2004). *Pensar el siglo XIX: Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*. Pittsburgh, EE. UU.: Biblioteca de América.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Cavaleri, M. L., & Lottici, V. (2002). *Efectos del entrenamiento de la flexibilidad y de la resistencia aeróbica en la clase de educación física de mujeres adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Abierta Interamericana.
- Chile, Ministerio de Educación. (2011). *Expertos indican que las mujeres son más sedentarias que los hombres*. Diario El Sur.
- Chinchilla Gutiérrez, V. (2001). *Educación física en el proceso de modernización: prácticas e ideales*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/lud/articulos/lud07_03arti.pdf [Consultado el 25 de marzo de 2013].
- Colombia, Congreso de la República. (Febrero 8 de 1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial, 41214.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (s. f.). *Serie Lineamientos curriculares para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá, Colombia: Centro Virtual de Noticias de la Educación.

- Esparza Ontiveros, M. Á. (2010). Sociedades deportivizadas: Una aproximación a la historia del deporte. EFDeportes Revista Digital.
- Estévez Cullel, M., Arroyo Mendoza, M., & González Terry, C. (2004). La investigación científica en la actividad física: Su metodología. La Habana, Cuba: Editorial Deportes.
- Fanon, F. (2009). Piel negra, máscaras blancas. Madrid, España: Akal.
- Fernández González, E. (1999). Alma y cuerpo. Madrid, España: Fundación de Estudios Sociológicos.
- García Romero, F. (2005). El cuerpo de los atletas en la antigua Grecia. Madrid, España: Universidad Complutense.
- Garret, J. L. Teología sistémica II. (2000). El Paso, EE. UU.: Casa Bautista de Publicaciones.
- Grosfoguel, R. (2005). The implications of subaltern epistemologies for global capitalism: Transmodernity, Border Thinking and Global Coloniality. En El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. New York-London: (s. e.).
- Hargreaves, J. (2010). Sporting females, critical issues in the history and sociology of women's sport. En Sociedades deportivizadas. Una aproximación a la historia del deporte, 144:1.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2006). Metodología de la investigación. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (2010). Homo ludens. Madrid, España: Alianza.
- Le Boulch, J. (1984). El movimiento en el desarrollo de la persona. Barcelona, España: Paidotribo.

- Lyotard, J.-F. (1999). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona, España: Gedisa.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Mandell, R. (1986). *Historia cultural del deporte*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Mirella, A. (Abril de 2008). Cuando la actividad física se aleja de la salud: Informe sobre vigorexia. Buenos Aires, Argentina: Asociación de Psicología del Deporte.
- Murillo Atencia, H., & Durán Castañeda, G. (2011). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la técnica del remate con precisión en las jugadoras del equipo de fútbol femenino de la Universidad Libre. Bogotá, Colombia: Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Nogales Buzán, R. I. (2012). Descolonización del cuerpo a través del teatro: Anales de la Reunión Anual de Etnología. La Paz, Bolivia: Museo Nacional de Etnografía y Folklore.
- Olarte, M. (2007). *Orden natural y orden social: Ciencia y política en el Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. Madrid, España: CSIC.
- Olerón, P. (1987). *El niño: su saber y su saber hacer*. (2.^a ed.). Madrid, España: Morata.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1960). *Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. París, Francia: ONU.

- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1963). Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2001). Declaración Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Durban, Sudáfrica: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2002). Seguimiento a la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. París, Francia: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (diciembre 1-2 de 1960). Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. París, Francia: Unesco.
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: Hacia la despedagogización del cuerpo. Maracay, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v28n1/art06.pdf> [Consultado el 18 de marzo de 2012].
- Ponce, P. (2012). Cuerpos, territorios y soberanías. Coyuntura del movimiento de mujeres en Ecuador. Quito, Ecuador: Fundación Rosa Luxemburg. Recuperado de <http://www.rosalux.org.ec/es/mediateca/documentos/373-movimiento-de-mujeres-en-ecuador.html> [Consultado el 11 de septiembre de 2012].
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro- Gómez, S., & Grosfoguel, R. El giro decolonial. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Quijano, A. (2011). Colonialidad del poder: Globalización y democracia. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

- Real Academia Española (s. f.). Definiciones sobre el concepto de territorio [en línea]. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=territorio> [Consultado el 12 de septiembre de 2012].
- Reinaga, F. (1969). La revolución india. La Paz, Bolivia: Fundación Amaútica Fausto Reinaga.
- Rodríguez, J. (1994). Cajigal en la historia de la educación. Revista Motricidad de la Universidad de Granada, 1, 109-115.
- Rozengardt, R. (2011). La educación física y la inclusión: Algunas reflexiones. EFDeportes Revista Digital.
- Rushdoony, J. (2000). El cuerpo. En Teología sistémica II. (2.^a ed.). El Paso, EE. UU.: Casa Bautista de Publicaciones.
- Sales Blasco, J. (2001). El currículo de la educación física en Primaria. Barcelona, España: INDE.
- Sampieri Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Sanabria, J. R. (2002). El Diario Pedagógico. Medellín, Colombia: Universidad Católica. Recuperado de http://campusvirtual.unicatolica.edu.co/pregrado/pluginfile.php/10210/mod_resource/content/3/Diario%20pedag%C3%B3gico.pdf [Consultado el 12 de febrero de 2012].
- Sendón de León, V. (2002). El cuerpo como territorio de soberanía. Vigo, España: Universidad de Vigo.
- Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile para la Educación Física. (Marzo de 2011). Expertos indican que las mujeres son más sedentarias que los hombres. Diario El Sur.

- Sociedad Española de Medicina de Familia Comunitaria (s. f.). Las mujeres, más sedentarias que los varones por falta de tiempo libre [en línea]. Recuperado de <http://mujerydeporte.wordpress.com/2008/06/15/las-mujeres-mas-sedentarias-que-los-varones-por-falta-de-tiempo-libre/> [Consultado el 24 de octubre de 2012].
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. (2.^a ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Torres, R. (2012). Tendencias de la educación física. Deporte escolar. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres Torrenegra, A., Carmona Ramos, J. C., & Herrón, R. S. (2005). Efectos del entrenamiento pliométrico en miembros superiores en la fuerza aplicada y la precisión de tiro de la bola, con jóvenes beisbolistas de 12 a 14 años de edad del Inder Envigado. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Universidad Libre (2005-2012). Repositorio trabajos de grado en la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física, Recreación y Deportes [en línea]. Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/> [consultado el 25 de marzo de 2013].
- Universidad Nacional de La Plata (s. f.). Breve reseña del origen del deporte moderno. La Plata, Argentina.
- Universidad Señor de Sipán. (2011). Los métodos mixtos [diapositivas].
- Valdivia Moral, P. Á. (2011). La coeducación en la educación física escolar: Análisis de las teorías y metodologías asociadas del profesorado y su reflejo en el alumnado. Estudio en la Provincia de Jaén. Jaén, España: Universidad de Jaén.

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa.
- Velázquez Buendía, R. (2001). El deporte moderno: Consideraciones acerca de su génesis y de la evolución de su significado y funciones sociales. EFDeportes.com Revista Digital.
- Verani, H. (2009). Onetti: el ritual de la impostura. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Walsh, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Diferencia y nación de otro modo. (2006). Río de Janeiro, Brasil: Academia de la Latinidad.
- Zagalaz Sánchez, M. L. (2001). Corrientes y tendencias de la educación física. Barcelona, España: INDE.
- Zagalaz Sánchez, M. L., Moreno del Castillo, R., & Cachón Zagalaz, J. (2001). Nuevas tendencias en la educación física [en línea]. Jaén, España: Universidad de Jaén. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/209702.pdf> [Consultado el 23 de noviembre de 2011].

Repensar la Educación Física Actual:
reflexiones epistemológicas
desde la teoría crítica decolonial

Se terminó de imprimir en noviembre de 2016.
Para su elaboración se utilizó papel bond de 70 grs.
en páginas interiores
y papel propalcote de 240 grs. para la carátula.

La fuente tipográfica empleada es Cooper Lt Bt
11,5 puntos en texto corrido
y Cooper Lt Bt Bold 19 puntos en título.

REPENSAR LA EDUCACIÓN FÍSICA ACTUAL: REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS DESDE LA TEORÍA CRÍTICA DECOLONIAL

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito establecer una serie de reflexiones epistemológicas que permitan evidenciar una perspectiva/enfoque alternativa para la educación física actual. Dicho propósito nace por la recurrente aparición de discursos/prácticas que perpetúan comportamientos de discriminación, racismo, sexismo y violencia en los escenarios escolares, obviando los diferentes esfuerzos que entidades como la ONU, Unesco y Unicef han realizado para la superación de dichos comportamientos en el ámbito educativo.

En ese sentido, la presente investigación da cuenta de varios aspectos, a saber: 1) distintos encuentros con estudiantes en escenarios reales donde se evidenciaron comportamientos de discriminatorios en la clase de Educación Física; 2) una revisión documental de las prácticas/discursos de higiene, salud y deporte en Colombia; 3) un análisis e interpretación de las tendencias pedagógico-didácticas actuales de la educación física; y, finalmente, 4) se evidencia una posibilidad de repensar las prácticas escolares utilizando como base epistemológica la teoría crítica decolonial para la búsqueda de una “ruptura con las dinámicas raciales, así como las concepciones de género y sexualidad que inhiben la interacción generosa entre sujetos” (Maldonado, 2007, p. 156), con el propósito de visualizar una “educación física otra”.



**UNIVERSIDAD
LIBRE®**

